SOSYAL SERMAYE VE AKADEMİK BAŞARI

ARASINDAKİ İLİŞKİNİN SOSYOLOJİK BİR ANALİZİ:

ŞANLIURFA'DA BİR ALAN ARAŞTIRMASI

CELAL İNCE

(Yüksek Lisans Tezi)

Eskişehir, 2014

SOSYAL SERMAYE VE AKADEMİK BAŞARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN SOSYOLOJİK BİR ANALİZİ: ŞANLIURFA'DA BİR ALAN ARAŞTIRMASI

CELAL İNCE

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sosyoloji Anabilim Dalı

Danışman: Yard. Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR

Eskişehir Şubat, 2014

Bu Tez Çalışması BAP Komisyonunca Kabul Edilen 1304E075 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Celal İNCE'nin, "Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması" başlıklı tezi **13 Şubat 2014** tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, **Sosyoloji** Anabilim Dalında, **yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	:	**Yard.Doç.Dr.Fuat GÜLLÜPINAR**	.....
Üye	:	**Prof.Dr.Nadir SUĞUR**	.....
Üye	:	**Yard.Doç.Dr.Zafer ÇELİK**	.....

Prof.Dr.B.Zafer ERDOĞAN
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yüksek Lisans Tez Özü

Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması

Celal İNCE

Sosyoloji Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şubat 2014

Danışman: Yard. Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR

Bu çalışma, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı farklı lise türlerinde (fen,Anadolu, düz, meslek) öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı(sızlık)larını sosyal sermaye, kültürel sermaye ve eğitimde uygulanan politikalardan kaynaklanan yapısal faktörlere odaklanıp sosyolojik olarak analiz etmeyi hedeflemiştir.

Araştırmada, bu karmaşık ilişkileri çözümlemek amacıyla, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda Şanlıurfa'nın farklı lise türlerinde okuyan 410 öğrenciye anket uygulanmış; öğretmen, idareci, öğrenci, veli ve farklı sendika temsilcilerinden toplam 49 kişi ile derinlemesine mülakat yapılmıştır.

Çalışmada, ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bu unsurlar; ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı, beklentisi, tutumu, sahip olduğu sosyal ağlar, bireyin doğduğu yer, konuştuğu dil, edindiği habitus, yaşadığı çevre ve eğitime yönelik motivasyonudur. Bununla birlikte, dezavantajlı bazı bireyler dini cemaatler ve STK gibi sosyal ağlara dahil olarak yaşadığı akademik başarısızlığı sınırlı da olsa telafi edebilmektedir. Ancak, sosyal sermaye ile eşleşen ve Şanlıurfa'da sosyal ağlar üzerinden kazanılan yüksek oranda var olan güven ve yakın sosyal ilişkiler vb. unsurlar ile akademik başarı arasında ciddi bir ilişki bulanamamıştır. Bununla birlikte, okulun sahip olduğu sosyal sermaye akademik başarıya pozitif yönde, yapısal faktörlerden doğan birçok sorun da negatif yönde etki etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal sermaye, kültürel sermaye, yapısal faktörler, akademik başarı, Şanlıurfa

Abstract

Sociological Analysis of the Relationship Between Social Capital And Academic Achievement: The Case of Şanlıurfa

Celal İNCE

Department of Sociology

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, February, 2014

Adviser: Yard. Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR

The aim of this thesis is to make a sociological analysis of the success and failure of the students in different types of schools in Şanlıurfa by concentrating on social capital, cultural capital and structural factors.

To clarify these complex relations, this thesis has used both, the quantitative and qualitative methods together. Therefore 410 students in different types of schools were surveyed and 49 people including teachers, school administrators, parents and representatives from different trade and labor unions were interviewed.

As a result, a strong relation between some components of social and cultural capital of the families and the academic success was detected. These components are the participation of the family in education process of their children, their expectations, their attitudes, their social networks, the birthplace of the student, the language, the habitus, the social environment and the motivation of the student for the education. Even though these disadvantageds, some individuals can compensate their academic failure to a certain extent by joining in social networks like some religious communities and NGO's. However in Şanlıurfa, no relevant relation could be detected between the academic success and the components of social capital like the safety provided by social networks and the close relationships. But the social capital of the schools have positive effects on the academic success while many problems caused by structural factors have important negative influence on it.

Key words: Social capital, cultural capital, structural factors, academic success, Şanlıurfa

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez/proje çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Celal İNCE



Önsöz

Danışmanım sayın Yard. Doç. Dr. Fuat GÜLLÜPINAR'a, çalışma boyunca gösterdiği ilgi, sunduğu rehberlik, sağladığı destek için çok teşekkür ediyorum. Yaptığı olumlu eleştiri, etkin yönlendirme ve akademik destekleri ile araştırmanın başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağlayan sayın Prof. Dr. Nadir SUĞUR'a ve Yard. Doç. Dr. Zafer ÇELİK'e ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Alan araştırması sürecinde destek sağlayan sayın Yard. Doç. Dr. Mahmut KAYA'ya teşekkür ediyorum. Uygulama yaptığım okullarda anket formunu dolduran öğrencilere, görüşmeye katılan öğretmen ve öğrenci velilerine sağladığı bilgiler için teşekkür ediyorum.

Son olarak tez süresi boyunca sağladığı maddi ve manevi destekleri için eşime çok teşekkür ediyorum.

Celal İNCE

Özgeçmiş

Celal İNCE

Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Tezsiz Yüksek Lisans: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Diyarbakır

Lisans: 2005-2009 Dicle Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Diyarbakır

Lise: 2001-2004 Şanlıurfa Lisesi-Şanlıurfa Gazi Lisesi, Şanlıurfa

İş

2010 Araştırma Görevlisi, Bitlis Eren Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü

2012 Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri/yılı: 03.04.1983-Şanlıurfa/Merkez Cinsiyet**:** Erkek Yabancı **Dil:** İngilizce

İçindekiler

Sayfa

Jüri ve Enstitü Tez Onayı…….…….……...ii

Öz…..…….……...……..……iii

Abstract…….…….…….…….……iv

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi……...…….…….....…...v

Önsöz…….…….…….……....vi

Özgeçmiş……..……..…….vii

Tablolar Listesi……..…….....……xiii

Kısaltmalar Listesi…….……...……xvi

1. Giriş……...1

1.1. Araştırmanın Konusu ve Kapsamı ……...…….....1

1.2. Araştırmanın Problemi ……...…….…….....5

1.3. Araştırmanın Amacı……...…….....…..7

1.4. Araştırmanın Önemi…….…....….8

1.5. Sınırlar……...…….……....9

2. Yöntem……...……...….....10

2.1. Araştırmanın Modeli……...…….…….....10

2.2.Evren ve Örneklem…….…...…....11

2.3.Veri Toplama Araçları ve Teknikleri…….…..…...13

2.3.1. Görüşme grupları……...…….15

2.4.Verilerin Toplanması……...…..…17

2.5.Araştırma Yapılan Okullarla İlgili Genel Bilgiler……...…....…18

2.6.Verilerin Analizi……...…..…19

2.7.Sayıltılar……..…..…. 20

3. Türkiye'de Eğitim Politikaları, Şanlıurfa'da Eğtimin Genel Görünümü ve Şanlıurfa'da Eğitimin Genel Durumuna Yönelik Yapılan Bazı Çalışmalar…..20

3.1. Türkiye'de Eğitim Politikaları…….…….20

3.2. Şanlıurfa'da Eğitimin Genel Görünümü…….…….21

3.2.1. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da okuma yazma durumunun karşılaştırılması (6 ve daha yukarı yaştaki nüfus)……..…….22
3.2.2. Şanlıurfa'da eğitim düzeyine göre nüfus dağılım yüzdesi…….....24
3.2.3. 2012-2013 Öğretim yılı başı eğitim seviyesine göre Türkiye ve Şanlıurfa'da okullaşma oranlarının karşılaştırılması ……..…….…26
3.2.4. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da ortaöğretimde okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı ……..……..….29
3.3. Şanlıurfa'da Eğitimin Genel Durumuna Yönelik Yapılan Bazı Araştırmalar……..33
3.3.1. Mevsimlik iş göçü…….……..…...…35
3.3.2. Kalabalık sınıflar…….....…..36
3.3.3. Anadil sorunu…….……..…...…..37
3.3.4. Öğretmen problemi…….……..…...….38
3.3.5. Kız çocukların okullaşma oranı…….…….....…...39
3.3.6. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri……...39

4. Kuramsal Çerçeve……40
4.1. Sosyal ve Kültürel Sermaye Üzerine Teorik Tartışmalar..……....…...40
4.1.1. Sosyal sermayenin tarihsel kökeni ve gelişimi…….....…..…..40
4.1.1.1. Pierre Bourdieu ve sosyal sermaye kavramının gelişimi ……...….44
4.1.1.2. James Coleman ve sosyal sermaye kavramının gelişimi…….....47
4.1.1.3. Robert Putnam ve sosyal sermaye kavramının gelişimi……...50
4.1.1.4. Francis Fukuyama ve sosyal sermaye kavramının gelişimi……..52
4.1.2. Sosyal sermayenin kavramsal çerçevesi……..…..…....53
4.1.2.1. Analiz düzeyine göre sosyal sermaye……...…..55
3.1.2.2. İçsel ve dışsal boyuta göre sosyal sermaye……..…….....…...57
3.1.2.3. Yapısal, ilişkisel ve bilişsel boyuta göre sosyal sermaye……..…....59
4.1.3. Sosyal sermaye unsurları…….……..….....60
3.1.3.1. Karşılıklılık ve güven…….....….....61
4.1.3.2. Sosyal normlar ve değerler……..62
4.1.3.3. Sosyal ağlar……....63
4.1.3.3.1. Bağlayıcı, köprü kurucu ve birleştirici sosyal sermaye…..64

4.1.3.3.1.1. Bağlayıcı sosyal sermaye…….....64
4.1.3.3.1.2. Köprü oluşturucu sosyal sermaye…….……65
4.1.3.3.1.3. Birleştirici sosyal sermaye……..65
4.1.3.3.2. Güç ve nitelik düzeyine göre sosyal ağlar……65
4.1.4.Sosyal sermaye belirleyicileri…….……...…..66
4.1.5. Diğer sermaye türleri……..……70
4.1.5.1. Beşeri sermaye…….……...…71
4.1.5.2. Kültürel sermaye…….……..72
4.2. Sosyal ve Kültürel Sermaye İle Eğitim İlişkisi Üzerine Tartışmalar…….73
4.2.1. Bourdieu, Coleman ve Putnam'a göre sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki…….....73
4.2.1.1. Pierre Bourdieu: kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişki…...73
4.2.1.1.1. Eğitim kurumları bir Maxwel Cini mi?.....75
4.2.1.2. James Coleman: Sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki....….....77
4.2.1.3. Robert Putnam: sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki……..…79
4.2.2. Ailedeki sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarıdaki rolü…..……...80
4.2.2.1. Akademik başarıyı ailenin ekonomik durumu ile açıklamak yeterli mi?.....82
4.2.3.Okuldaki sosyal sermayenin akademik başarıdaki rolü…….……..84
4.2.3.1. Etkili okul hareketi…….……..86
4.2.4.Sosyal ve kültürel sermaye ile eğitim ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar…….…….....88
4.2.4.1.Türkiye'de yapılan çalışmalar……..……...88
4.2.4.2. Türkiye dışında yapılan çalışmalar……90

5. Bulgular ve Tartışma……...……93
5.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aileleri ve Öğrenciler ile İlgili Bulgular…94
5.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel özellikleri……...……94
5.1.2. Sosyal ve kültürel sermayenin bir göstergesi olarak bireyin aile içi ilişkileri ve akademik başarı……..…...…..108
5.1.2.1. Aile içi ilişkiler ve sosyalleşme süreci……...…….109

5.1.3. Sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair bulgular……..…….....122
5.1.4. Sosyal ve kültürel sermayenin bir göstergesi olarak ailenin çocuklarının eğitimlerine yönelik beklentisi ve tutumu……...……127
5.1.5. Kültürel yeniden üretime dair bulgular ya da "zamanında kurulan saatler"…….….132
5.1.6. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak ailenin çocukların eğitim süreçlerine katılımı…….…….142
5.1.7. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak öğrencilerin eğitime yönelik beklentileri……..…….…….152
5.1.8. Sosyal ve kültürel sermaye dair bulgular…….…….……..155
5.1.9. Boş zaman değerlendirmesi…….…….....168
5.1.10. Öğrencilerin temel sorunu ve akademik başarısızlıkla ilgili bazı nedenler…….……171
5.1.11. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak motivasyon ve öğrencilerin model arayışı…….…….……..176
5.1.12. Köprü kurucu sosyal sermaye açısından dini cemaatler ve akademik başarı……..……..…….178
5.1.13. Sosyal sermayenin azalmasına ve akademik başarının düşmesine neden olan teknolojik aletler ve kitle iletişim araçları…….……182
5.2. Araştırma Kapsamına Giren Okullar ile İlgili Bulgular……..……184
5.2.1. Araştırma kapsamına giren okullarda görüşme yapılan kişilerin genel özellikleri…….…….….184
5.2.2. Farklı okullarda görüşme yapılan kişilere uygulanan anket sonuçları ve görüşmelere ilişkin bulgular……..……185
5.2.3. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak motivasyon……...……..192
5.2.4. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak öğretmen, idareci ve veli arasındaki ilişki……..……...…194
5.2.5. Sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen mekânsal değişiklik ve akademik başarıya yansıması…….……...…196
5.2.6. Örneklem kapsamına giren okulların "güven" durumu……197

6. Şanlıurfa'da Akademik Başarısızlıkta Rol Oynayan Yapısal Faktörler……...198
6.1. Öğretmen Eksikliği……..……..199
6.2. Öğretmen Sirkülasyonu……...200
6.3. "Ücretli" Öğretmenler…….202
6.4. "Tecrübesiz" Öğretmenler, "Berberliği Başımızda Öğrenmek"……204
6.5. Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı…….…….206
6.6. Rehberlik Servisinin Etkin Kullanılmaması…….…….208

Sonuç ve Değerlendirme……...…….210
Ek Tablolar Listesi…….….224
Ekler……..…225
Kaynakça……..……233

Tablolar Listesi

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Giren Okulların 2012 Dönemindeki YGS ve LYS Göre Başarı Düzeyleri…….……..……19

Tablo 2. Türkiye'de Okuma-Yazma Bilenlerin Oranı……..…….……23

Tablo 3. Şanlıurfa'da Okuma-Yazma Bilenlerin Oranı……..…….…….....23

Tablo 4. Şanlıurfa'da Eğitim Düzeyine Göre Nüfus Dağılım Yüzdesi (6 ve Daha Yukarı Yaştaki Nüfus)…….…….……...25

Tablo 5. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Okulöncesi Okullaşma Oranı……..…...…26

Tablo 6. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da İlköğretim (ilkokul+ortaokul) Okullaşma Oranı……...27

Tablo 7. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Ortaöğretim (Lise) Okullaşma Oranı…….....28

Tablo 8. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Genel Ortaöğretim Okullaşma Oranı…….…..29

Tablo 9. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullaşma Oranı……..……..……...30

Tablo 10. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Ortaöğretimde Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı…….…….…….……31

Tablo 11. 2011/2012 Şanlıurfa'da İlköğretimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı…….…….…….…….....32

Tablo 12. Şanlıurfa İlçelerinin 923 İlçe İçinde Gelişmişlik Sırası, Eğitim Olanaklarına Göre Gelişmişlik İndeksi ve Gelişmişlik Grubu……...…..33

Tablo 13. Şanlıurfa'da Nüfus Artış Hızı…….…..34

Tablo 14. Çağdaş Sosyal Sermaye Teorisyenlerin Sosyal Sermaye Çalışmalarında Sosyal Sermaye Düzeyleri……...……..55

Tablo 15. İçsel ve Dışsal Boyuta Göre Sosyal Sermaye Tanımları……...……68

Tablo 16. Düzey, Güç ve Niteliğe Göre Sosyal Ağlar…….66

Tablo 17. Sosyal Sermaye Belirleyicileri ve Sonuçları…….……..…68

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Oranları…….…..……95

Tablo 19. Öğrencilerin Doğduğu Yerleşim Yeri…….....96

Tablo 20. Öğrencinin Sahip Olduğu Aile Tipi ve Yaşadığı Çevre……...….99

Tablo 21. Öğrencilerin Ailesinin Ekonomik Durumu…….100

Tablo 22. Öğrencilerin Evde En Çok Konuştukları Dil ve Okula Başladıklarında Türkçe Bilip Bilmediği ……..…….……104
Tablo 23. Öğrenciye Göre Ailenin Öğrenci Hakkındaki Algısı……...…108
Tablo 24. Ailenin Çocuğuna Karşı Tutumu……..……110
Tablo 25.Okul Başarısı Hakkında Aile İlgisine Yönelik Öğrenci Beklentisi…..…113
Tablo 26. Bireyin Aile İçindeki Konumu ve Aile Tarafından Sürekli Eleştiri Alıp Almadığı…….…….…….114
Tablo 27. Cinsiyete Göre Bireyin Aile İçindeki Konumu……...….117
Tablo 28. Ailenin Çocuklarına Yeteneklerini Ortaya Çıkarma Fırsatı Sağlaması ve Çocukların Ailelerin Yetiştirme Tarzından Memnuniyeti……..118
Tablo 29. Sosyal Sermayenin Bir Göstergesi Olarak Kardeş Sayısı ve Akademik Başarı……122
Tablo 30. Lise Türlerine Göre Ailede Yaşayan Birey Sayısı…….…….124
Tablo 31. Ailede Anne-Babanın Varlığı ve Bireyin Yaşadığı Evin Kime Ait Olduğu……..125
Tablo 32. Ailenin Çocuğunun Eğitimine Yönelik Beklentisi……...……131
Tablo 33. Okumayan Kardeşler……...……..133
Tablo 34.İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişki….135
Tablo 35. Annenin Eğitim Düzeyi……..…….…….…..137
Tablo 36.Babanın Eğitim Düzeyi……...…….……..…….138
Tablo 37. Ailenin Mesleki Statüsü…….....……140
Tablo 38. Ailenin Veli Toplantısına Katılımı, Veli Toplantısı Haricinde Okula Gelip Gelmediği…….……..143
Tablo 39. Ailenin Veli Toplantısına Katılmama Nedeni……..145
Tablo 40. Veli Toplantısına Kimler Katılıyor?…….……....146
Tablo 41.Velilerin Öğretmenlerle Olan İletişimi ve Okuldaki Faaliyetlere Yönelik İlgisi……...147
Tablo 42. Öğrenci Eğitim Sürecinde En Büyük Desteği Kimlerden Almaktadır..148
Tablo 43. Öğrencinin Düşük Not Aldığında Ailenin Tepkisi…….…..…149
Tablo 44. Lise Türünü Kim Seçti?.....151
Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İleride Yapmak İstediği Meslek….152

Tablo 46. Liseye Yeniden Başlama İmkânı Olsaydı Tercih Edilecek Lise Türleri……...154
Tablo 47. Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımı……156
Tablo 48. Ailede Güncel Olaylar Konuşulup Konuşulmadığı……159
Tablo 49. Gazete Okuma Oranı ve İlgilenen Konular……...……..160
Tablo 50. TV'de İzlenen Programlar…….161
Tablo 51. Annenin Okuduğu Yayın Türü…….162
Tablo 52. Babanın Okuduğu Yayın Türü……163
Tablo 53. Öğrencilerin Okudukları Yayın Türleri ve Okuduklarını Aile İle Paylaşıp Paylaşmadığı…...…….……164
Tablo 54. Evdeki Kitap Sayısı……165
Tablo 55. Herhangi Bir Müzik Aleti Çalabilme Durumu……166
Tablo 56. Öğrencilerin Şehir Dışına Çıkıp Çıkmadığı, Çıktıysa Ne Amaçla Çıktığı……...167
Tablo 57. Öğrencinin Boş Zamanını Değerlendirme Biçimi…….....……168
Tablo 58. Yaz Tatillerinin Nerede ve Nasıl Geçirdiği……..170
Tablo 59. Gençlerin Temel Sorunu……....……171
Tablo 60. Dershane Durumu……..172
Tablo 61. Burs Alma Durumu……173
Tablo 62. Başarısızlık Nedeni…….……175
Tablo 63. Model Alınan Kişiler……..……177
Tablo 64. Araştırma Kapsamına Giren Okulların Nicel Verilere Göre Sosyal Sermayesi……..……185
Tablo 65. Okulların "Güven" Durumu……..…197

Kısaltmalar Listesi

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSYM :Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÖSYS :Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

TÜİK :Türkiye İstatistik Kurumu

LYS :Lisans Yerleştirme Sınavı

YGS :Yükseköğretime Geçiş Sınavı

ÖSS :Öğrenci Seçme Sınavı

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

PİSA : Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

OECD : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

EARGED : T. C. Milli Eğitimi Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

1. Giriş

1.1. Araştırmanın Konusu ve Kapsamı

"Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması" Adlı bu çalışma; Şanlıurfa merkezde fen, Anadolu, meslek ve düz lise gibi farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarını aile ile okulun sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye odaklanarak ele almaktadır. Ayrıca uygulanan eğitim politikalarından doğan yapısal sorunların (öğretmen eksikliği, öğretmen sirkülasyonu, "ücretli öğretmen", şube başına düşen öğrenci sayısı vb.) öğrenicilerin akademik başarıları üzerinde nasıl bir rol oynadığının analizi yapılmaktadır. Bu kapsamda, çalışma Şanlıurfa'daki öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarıya etkilerini ayrıntılı olarak açıklamaya çalışmaktadır. Farklı tür liselerde okuyan öğrencilerin, içinde yetişmiş oldukları ailelerinin, okudukları okulun ve yaşadıkları sosyal çevrenin ne tür farklı sosyal ve kültürel sermayeye sahip olduklarının sosyolojik analizi yapılmaktadır.

Bu bağlamda, çalışma Şanlıurfa'da farklı okul türlerine devam eden öğrencilerin ailelerinin eğitim süreçlerine katılımı, eğitimden beklentileri, eğitime yönelik tutumu ve ilgisi, eğitime yönelik kültürel algıları ve sahip olduğu sosyal ağlar irdelenmektedir. Bu kapsamda, öğrencileri motive eden norm ve değerler, öğrencilerin katıldığı sosyal faaliyetler, aile içi ilişkileri, kardeş sayısı, doğduğu yer, boş zaman etkinlikleri, dahil olduğu dini cemaatler, ve konuştukları dil ile akademik başarısı arasındaki ilişki liseler bazında karşılaştırılarak deşifre edilecektir. Ayrıca, bu çalışma çerçevesinde farklı tür okulların sahip oldukları sosyal sermaye özellikleri de incelenmiştir. Bu bağlamda, okullarda çalışan öğretmen ve idarecinin koordinasyonu, öğrencilere yönelik beklentisi, ilgisi ve bu çerçevede gerçekleştirilen faaliyetler, öğretmen ve idareciyi motive eden değerler ve yapısal faktörler ile öğrencilerin akademik başarısı arasındaki ilişki analiz edilmektedir.

Araştırmada, bu karmaşık ilişkileri çözümlemek amacıyla, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu kapsamda Şanlıurfa'nın farklı lise

türlerinde okuyan 410 öğrenciye anket uygulanmış; öğretmen, idareci, öğrenci, veli ve farklı sendika temsilcilerinden toplam 49 kişi ile derinlemesine mülakat yapılmıştır.

Genel olarak, modern dünyada eğitim aracılığıyla kazanılan liyakate bağlı olarak, bireyin toplumsal konumunda önemli değişiklikler yapabileceği inancı yaygındır. Ancak, Batıda 1960'lı yıllardan itibaren eğitim sosyolojisi alanında Bourdieu'nun kültürel sermaye kavramı çerçevesinde geliştirmiş olduğu eğitimdeki yeniden üretim (reproduction) üzerine yapılan birçok çalışma bu inancın giderek zayıflamasına neden oldu.

Sosyal ve kültürel sermayesi yüksek ailelerden gelen bireyler, sosyal ve kültürel sermayesi düşük olan ailelerden gelen bireylere göre okullarda daha başarılı olmakta ve eğitim aracılığıyla sosyal konumunu tahkim etmektedir. Ayrıca, Coloman'nın 1966 yılında 4.000 okulda 500.000 öğrenci üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre (sosyal bilimler alanında yapılmış en büyük çalışmalardan biri), sosyal ve kültürel sermayenin bileşenlerini de içeren ailenin sahip olduğu birçok özellik akademik başarı açısından birinci derecede önemliydi. Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı'nın birlikte gerçekleştirmiş olduğu "Eğitimde Fırsat Eşitsizliği: Türkiye Örneği" adlı çalışma da bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu çalışmaya göre; "tüm koşullar bir arada ele alındığında ve kontrol edildiğinde, aile alt yapısı Türkiye'de eğitimde başarı düzeyiyle ilgili fırsat eşitsizliğin başat kaynağı olarak öne çıkmaktadır" (2010: 9).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda akademik başarı için ailenin önemi vurgulamakla birlikte daha çok akademik başarı ile ailenin sosyo-okonomik durumu arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Sosyo-ekonomik durum, akademik başarı için gerekli bir unsur olmakla birlikte sosyal ve kültürel sermayenin bileşenleriyle birlikte ele alınmadığı taktirde yetersiz kalmakta, açıklayıcı olamamaktadır. Hatta, Şanlıurfa'da bazı durumlarda ailenin sosyo-ekonomik durumunun çok yüksek olması akademik başarı için zaman zaman bir dezavantaj oluşturabilmektedir. Dolayısıyla ekonomik faktörlerin

akademik başarıya etkileri, sosyal ve kültürel sermayenin unsurlarıyla birlikte dikkate alınması gerekir.

Akademik başarı için aile faktörü vurgulanırken, diğer yandan okulun misyonu unutulmamalıdır. Sosyal sermayesi güçlü olan okullarda okuyan öğrenciler daha başarılı olabilmektedir. Ekinci'nin yapmış olduğu (2008) "Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi" adlı çalışmada; öğretmen ve idarecilerin örgütsel bağlılığın güçlü olduğu, öğretmenler arasında iletişimin ve sosyal etkileşimin fazla olduğu, işbirliğinin daha sık yaşandığı ve güven ortamının daha yaygın olduğu okullarda okuyan öğrenciler üniversiteye giriş sınavlarında daha başarılı olmaktadır.

Sosyal sermaye bakımından genel liseler arasındaki fark; eğitim sisteminin tabakalı kurumlarını oluşturan fen liseleri, Anadolu liseleri, mesleki ve özel liseler arasında daha da büyük bir derinlik kazanmaktadır. Aktay'ın (2010) Bordieu'dan alıntılayarak ifade ettiği gibi, "bir Maxwell Cini olarak okul "un sahip olduğu kalite ve prestij, öğrenci başarısında pozitif bir rol oynamaktadır. Kenar mahallelerdeki sosyal sermayesi zayıf okullarda görev yapan genellikle yeni göreve başlamış tecrübesiz öğretmen ve idareciler ile ilköğretimde çeşitli nedenlerden dolayı akademik alt yapısı zayıf kalmış, bu okullarda okuyan öğrenciler akademik başarı hedeflerinden giderek uzaklaşabilmektedir. Diğer taraftan, zaten başarılı olan öğrencilerin gittiği fen liselerine ise başarılı ve tecrübeli öğretmenler tahsis edilerek iki mıknatısın aynı yüzlerinin birbirini çekmesi gibi öğretmen ve öğrenciler ortak hedefe odaklanarak var olan akademik başarıyı perçinlemektedir.

"Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi; Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması" adlı bu çalışmanın birinci bölümündede; araştırmanın kapsamı, amaçları ve problemi detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Bu amaçla, araştırmanın soruları belirlenmiş, sonraki bölümlerde ele alınacak konuların yol haritası sunulmuştur.

İkinci bölümde; bu araştırma sürecinde verilerin toplanmasında kullanılan yöntem ve teknikler hakkında geniş bir açıklama yapılmış, örneklem belirlenirken hangi özelliklere dikkat edildiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca, bu bölümde verilerin nasıl analiz edildiği bilgisi verilmiş, çalışmanın hangi kavramlara ve ilişkilere öncelik verdiği ve eğitim sosyolojisi açısından farklı faktörlere ağırlık veren bütüncül bir yaklaşıma sahip olduğu vurgulanmıştır.

Üçüncü bölümde, Şanlıurfa'daki eğitim süreçlerinin farklı boyutları hakkında genel bir fikir vermek amacıyla istatistiki verilerden yararlanılarak, Şanlıurfa'nın eğitim haritası çıkarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, Şanlıurfa'da akademik başarısızlıkta rol oynayan genel yapısal faktörler, daha önce yapılan çalışmalardan yararlanılarak kısaca ele alınmıştır.

Dördüncü bölümde; tezde kullanılan kavram ve ilişkilerin kuramsal çerçevesi ve teorik altyapısı detaylı bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, genel olarak sosyal sermaye, spesifik olarak da kültürel sermayenin literatürde hangi boyutlarıyla tartışıldığı ve bu kavramların nasıl kullanıldığı farklı boyutlarıyla soruşturulmuştur. Bu bağlamda; sosyal sermayenin tarihsel kökeni, gelişimi, tanımı ve teorisyenleri incelenmiş, farklı sermaye türleri üzerinde durulmuştur. "Sosyal sermaye ve eğitim" meselesi Coleman ve Putnam perspektifine odaklanılarak ele alınırken, "kültürel sermaye ve eğitim" kavramları, Bourdieu'nun yaklaşımlarına referansla derinlikli olarak araştırılmıştır. Bu kapsamda, söz konusu teoriler üzerine Türkiye ve dünyada yapılan bazı çalışmalar incelenmiştir.

Beşinci bölümde, araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel verilerin detaylı analizine yer verilmiştir. Bu bölümde bulgular iki kısma ayrılmıştır. Birinci kısımda öğrencilerin ve öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayesine işaret eden bulgular yer almıştır. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin ve velilerin genel ve demografik özelliklerine değinilmiştir. Ayrıca birinci kısımda, okulların mezun olan öğrencilerinin üniversiteye yerleşme oranı bakımından başarılı ve başarısız okullarda okuyan öğrencilerin kendilerinin ve ailelerinin ne tür farklı sosyal ve

kültürel sermayeye sahip olduğu karşılaştırılarak geniş bir şekilde analiz edilmiştir. Bu bölümün ikinci kısmında ise görüşme yapılan öğretmen ve idarecilerin genel özelliklerine değinilerek, bulundukları okulların sosyal sermayesi ölçülmeye çalışılmıştır. Kısaca bu bölümde okul, aile ve akademik başarı üçgeninde sosyal ve kültürel sermaye açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

Altıncı bölümde, Şanlıurfa'da akademik başarısızlıkta rol oynayan önemli yapısal faktörler ele alınmıştır. Öğretmen eksikliği, öğretmen sirkülasyonu, "ücretli" öğretmenlik, kalabalık sınıflar, taşımalı eğitim, rehberlik servisinin etkin kullanılmaması gibi bazı faktörler görüşme verilerinden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Sonuç ve değerlendirme bölümünde ise; Şanlıurfa'da sosyal ve kültürel sermayenin hangi unsurlarının akademik başarı için bir avantaj oluşturduğu konusuna ve araştırma sorularına cevap oluşturabilecek unsurlara yer verilmiştir. Bu çerçevede; ailenin eğitime yönelik beklentisi, eğitim sürecine katılımı, sahip olduğu ağlar, edindiği habituslar ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Ayrıca sosyal sermayenin unsurları olan güven ve birincil sosyal etkileşim ile akademik başarı arasındaki ilikinin değişkenliği özetlenmiştir. Aile bileşeni haricinde okulun sahip olduğu sosyal sermaye ve uygulanan eğitim politiklarından doğan sorunların öğrencilerin akademik baarılarını nasıl belirlediğine değinilmiştir.

1.2. Problem

Bu çalışmanın probleminin üç temel bileşeni bulunmaktadır. Birinci bileşen; ailelerin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayeye bağlı olarak bu ailelerde yetişen öğrencilerin başarılı ve başarısız farklı okullara gitme durumudur. İkinci bileşen, farklı okulların farklı sosyal sermayeye sahip olması ve bunun akademik başarıya yansıması sorunudur. Üçüncü bileşen ise Şanlıurfa'ya özgü bazı yapısal faktörlerin akademik başarısızlığındaki rolüdür.

Türkiye'de ÖSYM'nin gerçekleştirmiş olduğu birçok merkezi sınavda bölgeler arasında, iller arasında, lise türleri arasında ve aynı ildeki farklı çevrelerde bulunan

okullar arasında akademik başarı ile ilgili derin farklılıklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır (MEB istaistikleri, 2012-2013) Aynı eğitim müfredatına tabi kılınmalarına rağmen öğrencilerin öğrenim gördükleri okullarda farklı performanslar sergilemenin iki temel bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi aile diğeri ise okuldur. Çocuğun sosyalleşme süreci ve içerisinde yetişmiş olduğu aile yapısı, sahip olduğu sosyal ilişkiler, ailenin eğitime yönelik beklentisi, ailenin çocuğunun eğitim süreçlerine katılması, ailenin bulunduğu toplumsal sınıf vb. sosyal ve kültürel sermayenin bileşenlerinin referanslarına bağlı olarak çocuklar okullarda farklı performanslar sergilemektedir (Coleman, 1966; Bourdieu and Passeron, 1996) Okullarda çalışan öğretmen ve idareciler arasındaki iş birliği, koordinasyon, öğretmen ve idarecinin öğrencilerin eğitimsel gelecekleri için gösterdiği çaba, okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar da akademik başarıda rol oynamaktadadır (Ekinci, 2008).

Bu olgunun en iyi örnek illerinden birini oluşturan Şanlıurfa, öğrenci nüfusu temel alındığında, üniversiteyi kazanma oranı en düşük il olmasına rağmen[1], diğer taraftan merkezi sınavlarda önemli "bireysel" başarılar sağlanabilmektedir[2]. Bu derin çelişkinin iki farklı şekilde anlamlandırılabileceği düşünülmektedir.

Birincisi; Bourdieu'nun da özellikle belirtmiş olduğu (2006), uygulanan eğitim müfredatının toplumsal üst ve orta tabakada bulunan kişilere uygun olmakta ve toplumun alt tabakasında bulunan kişilerin ise bu müfredata yabancı kalmaktadır. Başka bir ifadeyle, sosyal ve kültürel sermayesi zayıf ailelerden gelen bireyler başarı düzeyi düşük okullara giderek akademik başarısızlık yeniden üretilmektedir. Coleman (1966) ve Bourdieu'nun (1996) akademik başarı için vazgeçilmez bir unsur olarak öngördüğü ve bu çalışmanın da üzerinde önemle durduğu; çocuğun yetiştiği ailenin çocuklarının eğitim süreçlerine katılımı ve beklentisi, eğitim düzeyi ve mesleki statüsü, sosyal

[1] ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınavda Şanlıurfa Türkiye'de 76. sıraya girmiştir: http://www.urfapress.com/haberoku.php?id=28536 (Erişim tarihi: 5.7.2013)

[2] ÖSYM tarafından gerçekleştirilen sınavda Şanlıurfa'da bir öğrenci Ek-YMF-3 puan türünden Türkiye birincisi oldu: http://www.urfadagundem.com/egitim/ozel-caglayan-murat-liselerinden-lysde-tarihi-basari-h2114.html (Erişim tarihi: 5.7.2013)

ilişkiler, öğrencinin motivasyonu gibi sosyal ve kültürel sermayenin bileşenleri akademik başarıyı etkilemektedir. İkincisi; müfredatın uygulandığı okulda çalışan öğretmen ve idarecilerin sahip olduğu ve aynı zamanda sosyal sermayenin unsurları olan örgütsel bağlılık, güven, sosyal ilişkiler, farklılıklara gösterilen tolerans, öğretmen ve idarecilerin öğrencilerin geleceği için gösterdiği çaba ve normlar ile okulun sahip olduğu fiziki ortam akademik başarı/başarısızlıkta doğrudan etkili olmaktadır. Bunun yanında uygulanan eğitim politikaları ve yapısal faktörlerden doğan sorunlar bireylerin akademik başarısızlık sarmalına girmelerini çabuklaştıran etkilere yol açmaktadır.

1.3.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Şanlıurfa Milli Eğitimi'ne bağlı farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerin akademik başarısı ile ailenin ve okulun sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi sosyolojik olarak analiz etmektir. Alt amaç olarak çalışma, Şanlıurfa'da akademik başarı ile ilişkisi olduğu düşünülen yapısal dinamikleri deşifre etmeyi hedeflemektedir. Türkiye'de tek bir eğitim müfredatı uygulanmasına rağmen, bazı öğrenciler diğer öğrencilere göre eğitim pratiklerine daha kolay uyum sağlayabilmektedir. Eğitim süreçlerine katılan, çocukların eğitimlerinden olumlu tutum ve beklentisi olan, eğitim ve mesleki statüsü yüksek ailelilerden; sosyalleşme sürecinde okul iklimine uygun habituslar edinmiş, kentte doğmuş, toplumsal üst ve orta tabakadan gelen öğrenciler başarı düzeyi yüksek olan lise türlerine yerleşmekte ve diğer öğrencilere göre daha başarılı olmaktadır. Diğer taraftan, bu tür olanaklara sahip olmayan bireyler açısından başarının önünde kültürel, sosyal ve yapısal önemli engeller bulunmaktadır. Ancak, fırsat ve imkanlara sahip olmayan bazı bireyler, dini cemaat ve STK gibi sosyal ağlara dahil olarak sınırlı da olsa akademik bir başarı deneyimlemek imkanına kavuşabilmektedir. Yetersiz fiziki altyapı ve sınırlı sosyal çevredeki okullarda görev yapan öğretmen ve idareciler de hem akademik başarı için gerekli olan kendi aralarındaki koordinasyonu sağlamamakta hem de öğrencilerin aileleriyle sağlıklı bir iletişim kuramamaktadır. Bu tür okullarda görev yapan öğretmen ve idareciler motivasyonsuz olma ve benzeri nedenlerden dolayı öğrencilerin akademik başarısı için gerekli çabayı gösterememektedir. Dolayısıyla, sosyal ve kültürel sermayesi zayıf

öğrenciler büyük ölçüde sosyal sermayesi zayıf olan okullara gidebilmektedir. Çalışma, bu karmaşık ilişkileri merkeze alarak sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi hedeflemektedir. Ayrıca, Şanlıurfa'da akademik başarısızlıkta rol oynayan yapısal faktörler üzerinde durmaktadır.

Bu amaç çerçevesinde, araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye ile öğrencinin akademik başarısı arasında ne tür bir ilişki vardır?
2. Okulun sahip olduğu sosyal sermaye ile öğrencinin akademik başarısı arasında ne tür bir ilişki vardır?
3. Okul türleri arasında sosyal sermaye açısından bir farklılık var mıdır, okulun sosyal sermayesi ile ailenin sosyal ve kültürel sermayesi arasında ne tür iliki vardır?
4. Şanlıurfa'da dini cemaatler ve STK'lar akademik başarının sağlanmasında nasıl bir rol oynamaktadır?
5. Şanlıurfa'da öğrencilerin akademik başarı ya da başarısızlıklarında genel eğitim politikaları ve olanakları çerçevesinde "yapısal dinamikler" nasıl bir rol oynamaktadır.

1.4.Önem

Türkiye'de akademik başarı açısından hem öğrenciler arasında hem de lise türleri arasında derin farklar ve eşitsizlikler bulunmaktadır. Bu eşitsizlikler eğitim ile ilgili birçok konuda Türkiye sıralamasının gerisinde olan Şanlıurfa'da daha da vahim bir görünümdedir. Türkiye'de eğitim eşitsizlikleri üzerine yapılan çalışmalar nadiren yapılmış olmakla birlikte, yapılan çalışmalar da daha çok ailenin sosyo-ekonomik düzeyi üzerine odaklanmaktadır. Ancak bu çalışma, özellikle son yıllarda eğitim sosyolojisi alanında tartışılan ve sosyo-ekonomik durum ile bağlantılı bir şekilde işlenerek ele alınan sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele alarak daha bütüncül bir yaklaşım ortaya koymayı amaçlamaktadır. .

Bu çalışma, eğitim alanında yapısal ve bireysel faktörleri birlikte değerlendirerek, Şanlıurfa'da öğrencilerin akademik başarısında ailelerin sahip olduğu özellikler, okul iklimi, uygulanan eğitim politikalarından doğan yapısal sorunlara ve sosyal ve kültürel sermaye özelliklerine odaklanacaktır. Bu açıdan bu çalışma, Şanlıurfa'daki akademik başarısızlığın yapısal (eğitim politikaları), bireysel (aile özellikleri) ve kültürel (sosyal ve kültürel sermaye) dinamiklerini bir arada deşifre etmeyi hedeflemesi açısından da ayrı bir önem taşımaktadır. Öte yandan, Türkiye'de göz ardı edilen eğitim sorunundaki kültürel yapının önemine dikkat çeken bu çalışma, kültürel kodların, eğitim algısının, yerel unsurların akademik başarıya nasıl yansıdığını Şanlıurfa özelinde analiz etmektedir. Ayrıca, okulların, sosyal ve kültürel sermaye açısından öğrencilerin eğitim süreci içerisindeki işlevleri de değerlendirilerek, çalışmada bütüncül bir perpektif sunmaya gayret edilmektedir.

1.5.Sınırlıklar

Her çalışma gibi bu çalışma da doğal olarak bazı sınırlılıklar içermektedir. Sosyal ve kültürel sermaye sosyal bilimlerde tartışılmaya devam eden, sınırları netleşmemiş iki kavramdır. Çalışmada; sosyal sermaye Coleman'a, kültürel sermaye Bourdieu'ya dayandırılmakla birlikte yerel unsurlara bağlı olarak kavramlar biraz daha esnek tutulmuştur.

Örneklem grubu Şanlıurfa Milli Eğitim'e bağlı merkezdeki farklı tür liselerin öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu sebeple araştırmanın sonuçları bu örneklemin temsil ettiği evren olan Şanlıurfa'ya genellenebilir.

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı içerisinde bahar döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Şanlıurfa il merkezindeki resmi liselerin 10 ve 11. sınıflarında okumakta olan lise öğrencileriyle sınırlıdır. Dolayısıyla araştırma bu dönemle sınırlandırılmıştır.

Akademik başarı, okulun YGS, LYS'lerde göstermiş olduğu başarı ve öğrencinin yılsonu not ortalaması ile sınırlandırılmıştır.

2. Yöntem

Bu bölümde, çalışmada kullanılan yöntemlere, araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, araştırma yapılan okullara yönelik istatistiki verilere yönelik ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada karma araştırma (triangulation) yöntemi yani, nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemin eş zamanlı modeline sahip olan bu çalışma; ailenin ve okulun sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye ile yapısal faktörlerin öğrencilerin başarılarında ne tür bir rol üstlendiklerini konu edinmektedir. Akademik başarı baz alınarak gerçekleştirilen bu çalışma; Şanlıurfa'nın farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerin ailesinden miras aldığı sosyal ve kültürel sermayenin; okulun sahip olduğu sosyal sermayenin; ve yapısal faktörlerin öğrencilerin başarılarına nasıl etki ettiğini ve lise türlerine göre öğrenci başarısının bu faktörler açısından nasıl değişiklik gösterdiğini incelemektedir. Ayrıca, bu çalışma, ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye ile okulun sahip olduğu sosyal sermaye arasında ne tür bir ilişki olduğunu irdelemektedir. Son olarak, araştırmada Şanlıurfa'da var olan kültürel özelliklerinin öğrenci başarısında ilave bir zorluk veya kolaylık yaratıp yaratmadığı da kısmen gözlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Şanlıurfa merkezde karma araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; öğrencilerin aileden sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye, okulların sahip olduğu sosyal sermaye, yapısal faktörler, akademik başarı ve bunlar arasındaki ilişkiyi irdelendiğinden bu ilişkiyi ortaya çıkaracak çeşitli sorular sorulmuştur. Bu sorulara cevap bulmak amacıyla velilere, öğretmenlere (rehber öğretmen, idareci) öğrencilere yönelik farklı sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme formu ve öğrencilere yönelik anket formu kullanılmıştır. Görüşme ve anket formlarının hazırlanmasında kullanılan soruların bu çalışmanın amacına uygun olup olmadığını test etmek ve anlaşılmayan

maddeleri ortaya çıkarmak amacıyla örneklem kapsamına giren okullarda anket uygulanarak, ön görüşmeler yapılarak kısa süre bir pilot uygulama yapıldı.

Çalışmada başvurduğumuz karma araştırma yöntemi, Kral ve Kral'a (2011: 294) göre herhangi bir çalışmada veya bir çalışmanın dizisinde aynı olguya ait nicel ve nitel veri toplama araçlarını birlikte kullanılmayı, nicel ve nitel verilen birlikte toplamayı ve birlikte değerlendirmeyi ifade etmektedir. Her ne kadar literatürde iki yöntemin birlikte kullanılamayacağına dair bilgiler olsa da özellikle sosyoloji alanında son dönemde, bir araştırmada her iki yöntemi birlikte kullanılmanın bir sorun oluşturmadığına hatta bazı çalışmalarda çok gerekli olduğuna yönelik güçlü bir kanaat oluşmuştur.

Nitekim, bazı sosyal bilimcilere göre, üzerinde araştırma yapılmak istenen sosyal grup hakkında daha kümülatif bir perspektife sahip olmak amacıyla nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılabilir. Araştırma örnekleminde daha genel yargılara ulaşmak maksadıyla nicel veriler, özgül özellikler için nitel veriler kullanılabilir (Haralambos vd., 1995: 856). Neuman da (2012: 222) nitel ve nicel verilerin bir araya getirilerek oluşan karma yöntemin gerekliliğine ve önemine işaret etmektedir. Neuman'na göre, birçok araştırmacı yöntemsel olarak tek bir alanda uzmanlaşır. Ancak, her bir alanın güçlü ve zayıf yönleri vardır. Her bir alanın güçlü yanı diğer alanın zayıf yönünü güçlendirir. Dolayısıyla, her iki alanı birlikte kullanmak daha bütüncül ve daha kapsayıcı sonuçlar elde edilmesini sağlar.

2.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın araştırma evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liseleri ve özel liselerde okuyan öğrenciler, öğrencilerin velileri, liselerde çalışan idareci, öğretmen (rehber öğretmen) ve sendika temsilcileri oluşturmaktadır. Şanlıurfa ilinin seçilmesi; eğitim düzeyinin ve ÖSYM'nin gerçekleştirdiği merkezi sınavlarda akademik başarının düşük olması, demografik nüfus yapısının Kürt, Arap ve Türk olmak üzere farklı etnik kökene dayalı olması gibi nedenler yer almaktadır.

Çalışmanın örneklemi, Şanlıurfa il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet liseleri ve özel liseler arasından orantısız tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu çalışma, farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerin aileden devraldıkları sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarıları arasında –ki bu akademik başarı okul türüne göre değişmektedir-bir ilişki bulunup bulunmadığını irdelemektedir. Ayrıca çalışma, lise türleri arasında sosyal sermaye açısından bir fark bulunup bulunmadığı ve sosyal sermayenin akademik başarıya yansımasını araştırmaktadır. Bu amaçla her lise türünün örnekleme dâhil olabilmesi için tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Yapılan kapsamlı bir ön araştırmadan sonra örneklem grubuna girecek her lisenin bağlı bulunduğu lise türünün karakteristik özelliklerini taşıyan liseler örneklem kapsamına alınmıştır. Örneklem; fen lisesi, genel (düz) lise, Anadolu lisesi, özel lise ve meslek liseleri (imam hatip liseleri dahil) arasından belirlenen 12 okulun öğrencilerinden, öğretmen (rehber öğretmen) ve idarecilerinden, öğrencilerin velilerinden oluşturulmuştur.

Çalışma kapsamında; 1 fen lisesi, 2 Anadolu lisesi, 2 özel lise, 2 genel lise, 5 meslek lisesi (bunlardan biri erkek imam hatip lisesi diğeri ise kız imam hatip lisesidir) yer almaktadır. Özel liseler hariç araştırma kapsamında toplam 10 okulda 10 328 öğrenci bulunmaktadır. Hazırlanan 426 anket formu bu okulların genellikle 10 ve 11. sınıflarında okuyan gönüllü öğrencilere uygulandı. Bir kısmı boş bırakılan ve çalışmanın amacına hizmet etmeyen anketler iptal edildikten sonra geriye kalan 410 anketin örneklem kapsamına giren okullara dağılımı şu şekilde gerçekleşti: Eyyüp Göncü Lisesi'nden 26, Fen Lisesi'nden 44, Teknik Meslek Lisesi'nden 48, Kız Meslek Lisesi'nden 38, ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nden 37, İMKB Lisesi'nden 67, Anadolu Lisesi'nden 39, Kısas Lisesi'nden 25, Kız İmam Hatip Lisesi'nden 37 ve Erkek İmam Hatip Lisesi'nden 49 olmak üzere toplam 410 öğrencinin anketi geçerli kabul edildi.

Ayrıca iki özel liseden, 1 müdür, 1 öğretmen, 1 veli ve 5 öğrenci ile devlet liselerinden ise 1 müdür, 1 müdür yardımcısı, 3 rehber öğretmen, 5 öğretmen, 9 veli, 10 öğrenci ile toplam 37 eğitim profesyoneli ile derinlemesine görüşme yapılmıştır. Daha detaylı

verile ulaşmak ve uygulanan eğitim politikalarından doğan yapısal sorunlar ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi deşifre etmek amacıyla, 1 Şanlıurfa Milli Eğitim Müdür yardımcısı ile en çok üyeye sahip 3 sendika temsilcisi ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, sosyal ağların öğrencinin akademik başarına yaptığı katkıyı değerlendirmek amacıyla, seçtiğimiz okulların öğrencisi olan ve dini cemaatler ve STK ağlarına sahip olan 8 öğrenci ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Şanlıurfa Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler (Bkz. Ek1) çerçevesinde ve okullarla yapılan görüşmeler sonucunda uygun görülen tarihlerde anketler uygulandı. Bununla birlikte eş zamanlı olarak görüşmelere de başlandı, yapılan görüşmeler ses kaydına alındı. Anketler detaylı bir şekilde incelendikten sonra anketi boş bırakma ya da bütün maddelerin aynını işaretleme gibi nedenlerden dolayı 16 anket geçerlilik özelliğini taşımadığından değerlendirmeye alınmadı. Geriye kalan 410 öğrencinin anketleri üzerinden değerlendirme yapıldı.

2.3.Veri Toplama Araçları ve Teknikleri

Bireyin doğuştan getirmiş olduğu kabiliyetleri haricinde akademik başarısını belirleyen iki temel bileşen vardır. Bunlardan birisi, öğrencinin gittiği okulun sahip olduğu nitelikler, diğeri ise içinde yetişmiş olduğu ailenin sahip olduğu imkânlardır. Bu nitelikler ve imkanlar yakın döneme kadar fiziksel araçlar ve ekonomik sermaye olarak anlaşılmıştır. Ancak yakın dönemden itibaren bireyin birtakım fırsatlara ulaşmasını sağlayan sadece maddi araçlara karşılık gelen ekonomik sermaye değil diğer (kültürel ve sosyal) sermaye biçimleri de temel belirleyici referanslar arasında incelenme konusu olmuştur.

Bu çalışma da diğer sermaye biçimleri olan, sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmektedir. Ancak, sosyal ve kültürel sermaye, ekonomik sermaye gibi maddi bir varlığa karşılık gelmediği için, başka bir ifade ile somut olmayan sosyal ilişkilere dayalı olduğu için, sosyal ve kültürel sermayenin ne olduğu ve nasıl ölçülmesi gerektiği yönünde bütün araştırmacıların üzerinde ittifak

ettikleri bir biçim bulunmamaktadır. Bundan dolayı, çeşitli araştırmacılara göre sosyal ve kültürel sermayeyi ölçme biçimi birbirinden farklılaşmaktadır.

Araştırmacıların önemli bir kısmı sosyal ve kültürel sermayenin ne olduğundan çok ne işe yaradığına odaklanmıştır. Bu çalışma da, sosyal ve kültürel sermayenin bireyin akademik başarısında nasıl bir rol oynadıklarını ele almaktadır. Dikkat edilmesi gereken başka bir nokta da sosyal ve kültürel sermaye arasında keskin sınırlar olmadığı için birbirinden ayırt edilemesinin oldukça güç olmasıdır. Çalışmanın amacı da bu sermaye biçimlerini birbirinden ayırt etmek değil, bütüncül olarak bu sermaye biçimleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmektir.

Bu çalışmada anket ve görüşme formları hazırlanırken çeşitli kıstaslar göz önünde bulundurulmuştur. Akademik başarı için okul başarısı ve öğrencinin not ortalaması baz alınmıştır. Okul başarısı ise mezun olan öğrencilerden üniversiteye yerleşen öğrenci sayısına göre belirlenmiştir. Sosyal ve kültürel sermayeyi ölçecek form hazırlanırken Türkiye'de; Ayalp (2010) tarafından yapılan "Sosyal Sermaye ve Değer İlişkisi: Özel Bir Lise Örneği" ve Ekinci (2008) tarafından yapılan "Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi" adlı doktora tezleri, Güney'in yüksek lisans tezi (2009) ve Türkiye dışında gerçekleşen birçok çalışma göz önünde bulundurulmuştur..

Bu çalışmada hem anket soruları hazırlanırken hem de görüşme soruları hazırlanırken daha önce yapılan çalışmalar referans alınmakla birlikte, araştırma yapılan yerin toplumsal yapısına ve sosyal ilişkilerine özgü sorular da formüle edilmiştir. Ailenin kültürel sermayesini ölçmek amacıyla Katsilis ve Rubinson'un (1990) yaptıkları çalışmadan yararlanıldı. Ailenin sosyo-ekonomik durumunu belirlemek için öğrencilere ailenin aylık geliri, anne-babanın eğitim düzeyi, anne-babanın mesleği ve yaşadıkları çevre soruldu.

Özellikle Bourdieu'nun önemle üzerinde durduğu "kültürel yeniden üretim" olup olmadığını anlamak için öğrencinin ilköğretimdeki not ortalaması ve aile geçmişi ile

ilgili bilgiler soruldu. Ayrıca, kültürel sermayeyi ölçmek için Lamount ve Lareu'nın kullandığı (1988) ve Ayalp'ın da (2010) Türkiye'de uyguladığı sorulardan yararlanıldı. Bu amaçla öğrencilere kitap okuma alışkanlığı, ebeveynin kitap okuma alışkanlığı, okunulan kitapların aile içi paylaşımın yapılıp yapılamadığı, evdeki ortalama kitap sayısı ve çeşitli kültürel aktivitelere ne sıklıkla katıldıkları soruldu. Bu sorularla birlikte kültürel sermayeyi ölçmek için; öğrencilere tatillerini nerede geçirdikleri, şehir dışına çıkıp çıkmadıkları, ne amaçla çıktıkları, herhangi bir sporla uğraşıp uğraşmadıkları, herhangi bir müzik aleti çalıp çalmadıkları soruldu.

Çalışmada, öğrencilerin aileden devraldıkları ve ailenin sahip olduğu sosyal sermayeyi anlamak için Coleman'nın çalışmasından (1988) yararlanılarak ve çalışmanın uygulanacağı Şanlıurfa'nın *toplumsal ve kültürel yapısı* göz önünde bulundurulup, çeşitli değişiklikler yapılarak sorular hazırlanmaya çalışıldı. Bu amaçla öğrencilere; demografik bilgilerle birlikte etnik kökeni, kardeş sayısı, anne-babanın çalışma durumu, babanın kaç tane eşi olduğu (Coleman, ebeveynin boşanıp boşanmadığını, öğrencinin tek ebeveynli mi-çift ebeveynli mi? olduğunu sormuş), ailenin çocuğunun eğitiminden beklentisi, çocukların nerede doğduğu ve aile içindeki iletişimi ve etkileşimi soruldu.

Son olarak çalışma, *uygulanan eğitim politikalardan doğan yapısal faktörlerin* öğrencilerin akademik başarılarının nasıl etkilediğini anlamak amacıyla, istatistiki veriler, eğitim raporları, Milli eğitim Bakanlığı'nın resmi verilerinden yararlandı. Araştırma kapsamına giren okulların üniversiteye kazandırdığı öğrenci sayısı (lisans, önlisans) okul yönetimlerinden öğrenildi.

2.3.1. Görüşme grupları

Sosyal ve kültürel sermaye genellikle sosyal ilişkilere dayalı olduğu için nicel araç ve tekniklerle ölçmek güçleşmektedir. Lise türleri arasında sosyal ve kültürel sermaye açısından bir fark bulunup bulunmadığını anlamak amacıyla tabakalı örneklem tekniğiyle örneklem grubuna giren her okuldan idareci, öğretmen (rehber öğretmen),

veli ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme ile ilgili veriler "Bulgular ve Tartışma" blümünde ele alınırken kişilerin gerçek isimleri kullanılmamıştır.

a) **Veli grubu:** Ailenin sosyal ve kültürel sermayesini detaylandırmak amacıyla 10 veli ile görüşmeler gerçekleştirildi. Veli seçimi yapılırken lise türleri göz önünde bulunduruldu. Velilere idareciler aracılığıyla ulaşılıp görüşmelerin bir kısmı okullarda bir kısmı evlerde gerçekleştirildi. Ayrıca, bazı öğrencilerin aileleri ziyaret edilip akademik çalışma ve aile ortamı gözlemlendi. Velilerle yapılan görüşmeler daha çok nicel verilerle ölçülmeyen yarı yapılandırılmış soru teknikleriyle; velinin eğitime yönelik tutumu, çocuğunun eğitiminden beklentisi, eğitim sürecine katılımı, çocuğun eğitimi için danıştığı kişiler, okul bağlamında öğretmen, idarecilerle olan iletişimi soruldu. Bununla birlikte, çocuğunun gittiği okulla ilgili birtakım sorular soruldu.

b) **Öğrenci grubu:** öğrencilere anketlerde sorulan soruları detaylandırmak ve aynı zamanda güvenirliliğini teyit etmek amacıyla toplam 15 öğrenci ile görüşme yapıldı. Görüşme yapılan kişiler gönüllülük esasına dayalı olarak, genellikle 10 ve 11. sınıflardan seçildi. Görüşme yapılan öğrencilere; hem içerisinde yetişmiş olduğu ailenin sosyal ve kültürel sermayesine dair sorular hem kendisinin bu açıdan hangi konumda olduğu, hem de gittiği okulun sahip olduğu sosyal sermayesine dair yarı yapılandırılmış sorular soruldu. Ayrıca, öğrencilere okulla ilgili birtakım fiziksel imkanlarla ilgili sorular da soruldu. Sosyal ağların öğrencilerin akademik başarılarına yaptığı katkıyı değerlendirmek amacıyla dini cemaat ve STK ağlarına sahip olan 8 öğrenci ile ilave görüşmeler yapıldı.

c) **İdareci ve öğretmen grubu:** Okulların sosyal sermayesini anlamanın temel referans noktaları idareci ve öğretmenler oldu. Okul personeli açısından bulunduğu konuma bağlı olarak odaklandıkları sorunlar açısından bir fark bulunup bulunmadığını anlamak amacıyla farklı profesyonel eğitimciler seçildi. İdareci, öğretmen ve rehber öğretmene; bulunduğu okulun sosyal sermayesini

ölçen soruların yanında Şanlıurfa'da eğitimin temel problemlerine yönelik sorular da soruldu. Bu çerçevede toplam 12 profesyonel eğitimci ile görüşme yapıldı.

d) **Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü ve sendikalarla yapılan görüşmeler:** Bu çalışmanın temel amacı sosyal ve kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişki analiz etmenin yanısıra, Şanlıurfa'da eğitim ile ilgili temel sorunları ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde, 1 Şanlıurfa İl Milli Eğitim müdür yardımcısı, Şanlıurfa Eğitim-Sen şubesine üye ve Şanlıurfa'nın farklı yerlerinde çalışmış bir öğretmen, Şanlıurfa Özgür-eğitimsen başkanı ve Şanlıurfa Türk eğitim-sen üyesi bir öğretmen ile görüşme yapıldı. Ayrıca, Eğitim Bir-Sen'nin gerçekleştirmiş olduğu (2010) "Şanlıurfa'da Ortaöğretim Sorunları ve Çözüm Önerileri" adlı çalışma etraflı bir şekilde incelendi.

2.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel verileri elde etmek amacıyla, açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere toplam 95 sorudan oluşan anket formu hazırlanmıştır. Ayrıca nitel veriler elde etmek amacıyla da yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Şanlıurfa'nın ortaöğretim eğitim-öğretimi hakkında bilgi sahibi olan farklı kişilerle ön görüşmeler yapıldı. Bu görüşmelerden sonra Çalışmanın genel amacına en uygun okullar tespit edildi. Araştırmanın gerçekleşmesi için Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındı. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırma yapılacak okullara bilgilendirme yazısı gönderildi. Ayrıca, bu süreçte araştırma yapılacak okullarla iletişime geçildi.

Çalışmanın verilerinin toplanması sürecinde tüm anket uygulaması ve görüşmeler tamamen araştırmacı tarafından gerçekleştirildi. İki ay süren saha çalışması boyunca, araştırmacı aktif gözlemlerde bulunmanın yanı sıra, (ailesinin Şanlıurfa'da yaşaması ve kendisinin de bu ilde yetişmiş olması nedeniyle) tüm eğitim birimleri ile ilişki ve

bağlantıları sağlamıştır. Anket uygulaması sırasında araştırmaya katılan öğrencilere çalışmanın amacı ve önemi anlatıldı. Araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak görüşmelere başlandı. Görüşme sırasında görüşme yapılan kişinin detaylı bilgiler vermesi açısından samimi ortam oluşturulmaya çalışıldı. Türkçe bilmeyen 3 veliyle de Kürtçe iletişime geçerek görüşme kayıtları araştırmacı tarafından Türkçeye çevrildi.

2.5.Araştırma Yapılan Okullarla ilgili Genel Bilgiler

Araştırma kapsamı alanına giren okullar; Şanlıurfa Fen Lisesi, Şanlıurfa Anadolu Lisesi, Şanlıurfa ÇEAŞ Anadolu Lisesi, Şanlıurfa Kız Teknik Meslek Lisesi, Şanlıurfa Endüstri Teknik Meslek Lisesi, Şanlıurfa Kız İmam Hatip Lisesi, Şanlıurfa Erkek İmam Hatip Lisesi, Şanlıurfa Eyyüp Göncü Lisesi, Şanlıurfa Kısas Lisesi ve Şanlıurfa İMKB Lisesi olmuştur. Ayrıca, Şanlıurfa Özel Murat Lisesi ve Şanlıurfa Doğa Lisesi'nde anket uygulanmamış sadece görüşmeler yapılmıştır. Şanlıurfa Kısas Lisesi hariç diğer bütün okullar Şanlıurfa merkezde bulunmaktadır. Şanlıurfa Kısas Lisesi ise Şanlıurfa'ya 15-20 km uzaklığında olan Kısas Beldesinde bulunmaktadır.

Fen lisesi ve Anadolu liseleri dışında kalan diğer okulların temel ortak noktası, sınıfların çok kalabalık olmasıdır. Özellikle imam hatip liselerinde sınıf mevcudu 100 kişiyi aşan şubeler bulunmaktadır. Aşağıdaki tablo, araştırma yapılan bu okullarda 2012 YGS ve LYS sonuçları verilmiştir.

Tablo 1.Araştırma Kapsamına Giren Okulların 2012 Dönemindeki YGS ve LYS Göre Başarı Düzeyleri

OKULUN ADI	YGS GİR	LİSANSA YERLEŞEN ÖNLİSANSA YERLEŞEN AÖF'YE YER		LYS PUANLARI					
				MAT-FEN		TÜRK-MAT		TÜRK-SOS	
		SINAVSIZ	SINAVLI	GNL GRP TÜR	ADAY ORT SAP	GNL GRP TÜR	ADAY ORT SAP	GNL GRP TÜR	ADAY ORT SAP
FEN L.	66	-	41	91	66	894	65	2488	10
		-	-	91	405,977	722	248,343	1754	200,361
		-	-	40	52,966	64	55,237	42	53,174
ÇEAŞ ANAD. L	121	-	51	409	119	1446	121	5635	43
		-	5	344	289,580	1246	223,789	3660	172,542
		-	-	127	77,709	750	69,460	875	35,894
İMKB ÇOK PR. L	238	-	12	2111	46	3775	71	3084	47
		48	15	1703	184,302	3070	175,404	2151	195,596
		16	7	24	49,452	232	59,130	254	49,296
İMAM HATİP L.	261	-	25	4529	12	5626	62	2038	62
		-	2	1343	155,115	1804	152,671	605	204,519
		79	12	18	33,796	98	42,125	142	54,304
KIZ MESLEK L.	211	-	4	5317	13	4510	42	4285	48
		67	16	1783	130,429	1033	166,723	1308	185,420
		4	15	57	18,566	43	41,315	243	41,458
END. MESL. L	134	-	-	-	4	4737	10	6186	9
		70	19	-	-	1168	163,819	2333	163,371
		1	1	-	-	23	32,018	229	22,308
ANADOLU L	152	-	56	640	149	1556	150	5468	65
		-	8	532	257,220	1344	218,273	3584	174,529
		-	1	272	79,703	802	65,073	858	50,386
EYYÜP GÖNCÜ L	154	-	22	3395	51	3278	93	1352	77
		-	12	2518	169,685	2719	181,336	939	211,819
		-	14	874	62,912	957	45,897	338	54,256
KISAS L	58	-	1	2711	5	5374	10	6604	8
		-	-	2087	176,820	3770	155,925	3952	150,136
		-	-	541	43,203	1655	38,085	1712	37,193

2.6.Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen nicel ve nitel veriler eklektik bir biçimde analiz edilmiştir. Nicel veriler SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Science) programı ile bilgisayar ortamına aktarılıp çözümlenmiştir. Nicel verilere frekans, yüzde Ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare testi ile değişkenler açısından okullar arasında anlamlı bir fark

olup olmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Nitel veriler ise öncellikle ses kaydından bilgisayar ortamına metin olarak aktarılmıştır, daha sonra nicel verilerle birlikte betimsel bir analizi yapılmıştır. Bütün istatistiki çözümlemeler için önemlilik derecesi .05 kabul edilmiştir.

2.7.Sayıltılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin anket sorularına doğru cevap verdikleri, görüşmeye dahil olan kişilerin herhangi bir baskı altında kalmadan samimi yanıtlar verdikleri kabul edilmektedir.

3.Türkiye'de Eğitim Politikaları, Şanlıurfa'da Eğtimin Genel Görünümü ve Şanlıurfa'da Eğitimin Genel Durumuna Yönelik Yapılan Bazı Çalışmalar

3.1. Türkiye'de Eğitim Politikları

Siyasal istikrar(sızlık), bütün alanları belirlediği gibi eğitimde ugulanan poltikaları da şekillendirmektir. Türkiye'de hükümetlerin sık sık değişmesi ve her yeni gelen hükümetin yeni bir eğitimsel politika izlemesi eğitimde çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Özellikle takip edilen eğitim poltikalarında; eğitimin bazı unsurlarına odaklanılması, bazı önemli bileşenlerinin gözardı edilmesi ve kapsayıcı bir perspektiften yoksun olması sorunları derinleştirmektedir. Bu sorunların başında ortaöğretime geçiş ve yükseköğretime geçiş sınavlarında yaşanan hızlı değişmeler gelmektedir. Son yıllarda eğitimin bütün unsurları araştırılmadan bu alanlarda yapılan değişiklikler birtakım faydalarla birlikte birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Dolayısyla bu hızlı değişmeler hem velilerin sistem hakkında yeterli bilgi sahibi olmasını engellemekte hem de bireylerin eğitime yönelik güveni zedelemektedir.

Eğitim sisteminde 1999 yılında yapılan değişikliklerle birlikte meslek liselerine olan talep azalmış, genel liselerine olan talep ise artmıştır. Bu da genel liselerde kalabalık sınfların oluşmasına bir etken oluşturmuştur. Bununla birlikte ortaöğretim başarı puanının öneminin artırılması, okul türünün ön plana çıkmasına neden olmuştur (Gür ve

Çelik, 2009). Bu olgu, farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerin eğitimsel geleceklerine yönelik ailenin, öğretmen ve idarecilerin algı ve tutumu üzerinde belirleyici bir rol oynamıştır. Akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin eğitim hedeflerine yönelik öğretmen ve veliler olumlu bir tutum beslerken diğer okullarda okuyan öğrencilere yönelik bu olmlu tutum ya gerçekleşememekte ya da daha az gerçekleşmektedir. Sosyal ve kültürel sermayesi güçlü olan aileler çocuklarını fen ve Anadolu liselerine göndermek için ilköğretimde sıkı bir eğitimden geçirmesine neden olmaktadır. Dolayısyla öğrenciler ortaöğretime geçerken sınavlarda aldığı puanlar soncunda farklı lise türlerine gitmektedir. Nitekim 2012 PİSA sonuçlarına göre (Bkz. PİSA raporuna, EARGED) Türkiye'de %62 ile en büyük akademik başarı farklılığı lise türleri arasında yaşanmaktadır.

3.2. Şanlıurfa'da Eğitimin Genel Görünümü

Modern dünya ile birlikte bireyin eğitim aracılığıyla liyakate bağlı olarak toplumsal konumunda büyük bir değişim yapabileceği düşüncesi hakim olmaya başladı. Ancak bu düşüncenin gerçekleşmesinin çok da kolay olmadığı zaman içinde veriler gösterdi. Çünkü zaman gösterdi ki eğitim bütün bireylere açık olmasına ve hükümetler tarafından teşvik edilmesine rağmen her birey istediği eğitime ya ulaşamıyor, ulaşsa da her bireyin aldığı eğitim kalitesi farklı oluyor ya da toplumsal sınıf kökeninden dolayı eğitime ulaşma açısından eşitsizlikler meydana geliyor. Dolayısıyla, bireyin toplumsal statüsünü değiştirecek eğitimsel başarıyı yakalama fırsatı değişkenlik göstermektedir.

Dünyada 1960'lı yıllardan sonra eğitim sosyolojisi alanında öğrencinin eğitimsel başarısını etkileyen faktörlerle ilgili yapılan çalışmalar esas olarak iki konu üzerine odaklanmaktadır. Bunların birincisi, bireyin içinde yetişmiş olduğu ailenin ve çevrenin sahip olduğu pratikler açısından eğitim sürecine hazır oluş biçimi (sosyal ve kültürel sermaye) diğeri ise bireyin gittiği okulun eğitim olanaklarıdır (yapısal faktörler). Türkiye'de mevcut sisteme bağlı olarak bireyler ilköğretimden ortaöğretime geçerken belli sınavlara tabi tutularak (SBS)- bir ayrışmaya gitmektedir. Fen lisesi, Anadolu lisesi gibi tür liselere giden öğrenciler bu okullar aracılığıyla var olan başarılılarını

pekiştirirken, meslek lisesi gibi tür liselerde okuyan öğrencilerin başarısızlıkları da bu okullarda pekişmektedir.

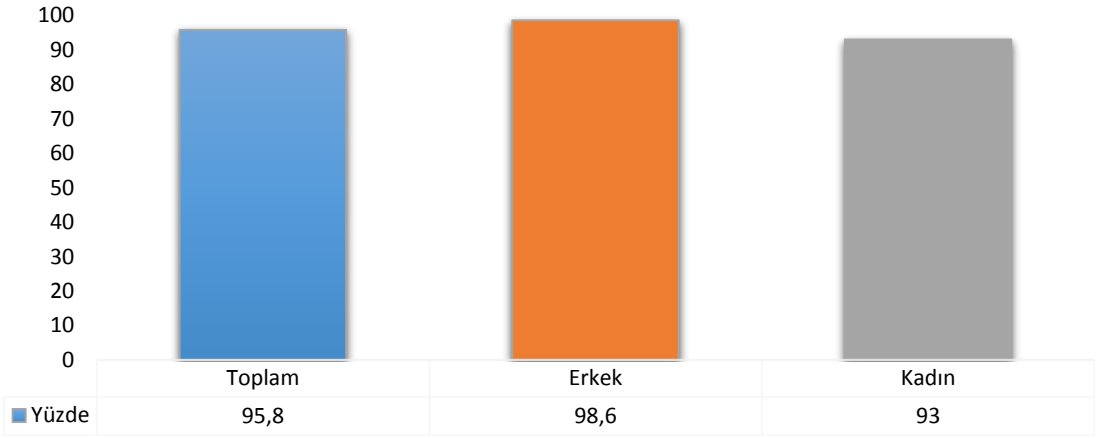
Elbette bu ayrışmada bireyin doğuştan sahip olduğu kabiliyetlerin değil, ailenin ve okul sisteminin belirleyici rolü vardır. Aile ve okul bağlamında Türkiye'de akademik başarının farklılığına neden olan niteliklerin birçoğunu Şanlıurfa'da görmek mümkündür. Eğitimsel başarının sağlanmasında rol oynayan ailevi özellikler bakımından Şanlıurfa'da okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu dezavantajlı konumdadır. Çünkü Şanlıurfa'da okuma-yazma oranı ve okullaşma oranı çok düşüktür. Bununla birlikte nüfus artış hızı çok yüksek, aileler çok kalabalık ve ailelerin önemli bir kısmı mevsimlik işçi olarak çalışmaktadır (TÜİK, resmi göstergelerle Şanlıurfa, 2011)

Diğer taraftan, sınıfların çok kalabalık oluşu, yeterli sayıda ve nitelikte öğretmen olmayışı, öğretmen sirkülasyonun çok hızlı olması ve "ücretli" çalışan öğretmen sayısının fazla olması vb. yapısal sorunlar Şanlıurfa'da eğitim sisteminin kronik yapısal sorunlarını oluşturmaya devam etmektedir. Şüphesiz bütün aile özellikleri ve yapısal sorunların biraya gelmesiyle şekillenen bu olumsuz koşullar Şanlıurfa'da öğrencilerin merkezi sınavlarda kitlesel bir başarısızlık hikayesi olarak önümüze çıkmaktadır. Şimdi Şanlıurfa'da eğitimsel başarının ya da başarısızlığının zeminini hazırlayan istatistiki bilgiler ve çalışma raporlara yakından bakalım.

3.1.1.Türkiye'de ve Şanlıurfa'da okuma yazma durumunun karşılaştırılması (6 ve daha yukarı yaştaki nüfus)

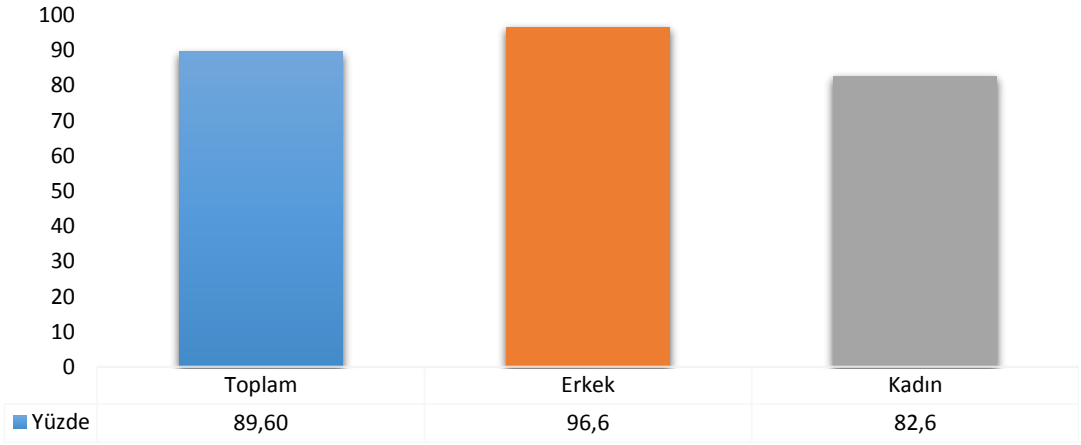
Bir ülkenin ya da ilin okur-yazar durumu, o ülkenin ya da ilin diğer birçok alanı ile ilgili temel bazı önemli veriler sağlamaktadır. Aşağıdaki tabloda hem Türkiye'nin hem de Şanlıurfa'nın okuma yazma durumu ve okuma-yazma durumunun cinsiyete göre oranının dağılımı verilmiştir. Bu tablo ile hem Türkiye okuma-yazma bilenlerin oranı ve Şanlıurfa ilinin okuma-yazma bilenlerin oranı karşılaştırılacak hem de okur-yazarlık düzeyi, cinsiyetler açısından karşılaştırılabilecektir

Tablo 2. Türkiye'de Okuma Yazma Bilenlerin Oranı



Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2012

Tablo 3. Şanlıurfa'da Okuma Yazma Bilenlerin Oranı



Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2012

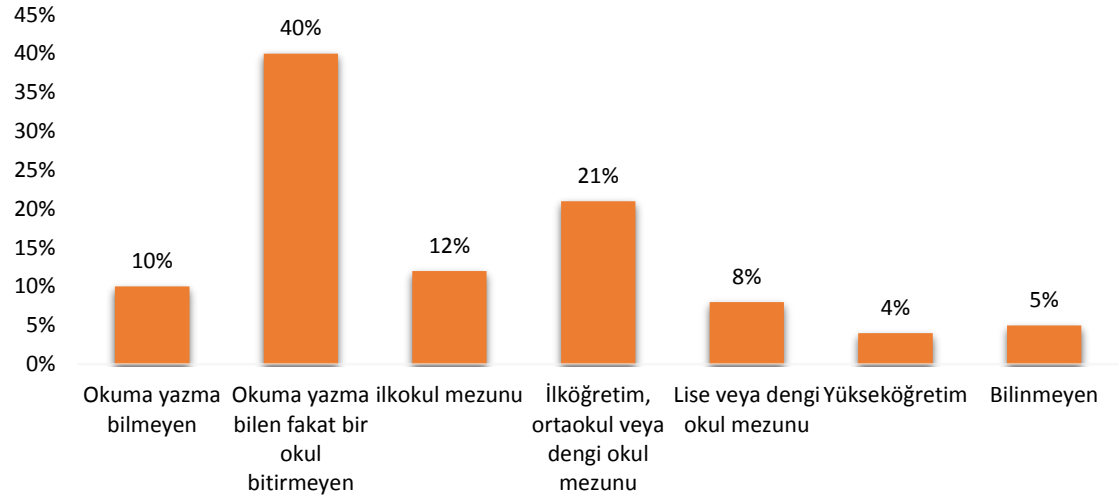
Sosyal ve kültürel sermayenin belirleyici önemli faktörlerinden biri bireylerin eğitim durumudur. Bir bireyin eğitim düzeyini gösteren asgari temel referans ise okuma-yazma bilip bilmemesidir. Bu bağlamda tablo 2'ye bakıldığında Türkiye'nin toplam nüfusun %4,2'si; erkek nüfusun %1,4'ü, kadın nüfusun %7'si okuma-yazma bilmediği görülmektedir. Tablo 3'e bakıldığında Şanlıurfa'da ise toplam nüfusun %10,4'ü; erkek nüfusun %3,4'ü, kadın nüfusun %17,4'ü okuma-yazma bilmediği görülmektedir.

İki tablo karşılaştırıldığında, Şanlıurfa'da okuma-yazma bilenlerin oranının Türkiye'de okuma-yazma bilenlerin oranından daha düşük olduğu görülmektedir. Hem Türkiye'de hem de Şanlıurfa'da okuma-yazma bilen erkeklerin oranı, okuma-yazma bilen kadınların oranından daha fazladır. Özellikle Şanlıurfa'da, okuma-yazma bilen kadın nüfusunun oranı Türkiye ortalaması ile kıyaslandığında çok düşük olduğu görülmektedir. Kültürel sermaye açısından çocuğun sosyalleşme süreci çok önemlidir. Çocuğun sosyalleşme sürecinde (0-6 yaş) en çok iletişim kurduğu kişi ise annesidir. Bu dönemde çocuğun sosyal öğrenme açısından annesini model almaktadır. Annenin eğitim düzeyinin yüksek olması ya da çocuğunun okula gittiğinde ne tür bir formasyonla karşılaşacağını bilen bir annenin varlığı çocuğun hem bilişsel olarak hem de sosyal oryantasyon açısından okula hazırlaması açısından önemlidir. Dolayısıyla, çocuğun daha sonra okulda öğreneceği önemli bir kısım pratikleri bu süreçte kazanması açısından annenin eğitim düzeyi daha da önemli hale gelmektedir.

3.1.2.Şanlıurfa'da eğitim düzeyine göre nüfus dağılım yüzdesi

Aşağıdaki tabloda, Şanlıurfa'nın toplam nüfusun eğitim düzeyine göre dağlımı verilmiştir. Bu tablo ile nüfus dağılımının hangi eğitim düzeyinde kırılmalar meydana geldiği görülebilecektir.

Tablo 4. Şanlıurfa'da Eğitim Düzeyine Göre Nüfus Dağılım Yüzdesi (6 ve daha yukarı yaştaki nüfus



Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2012

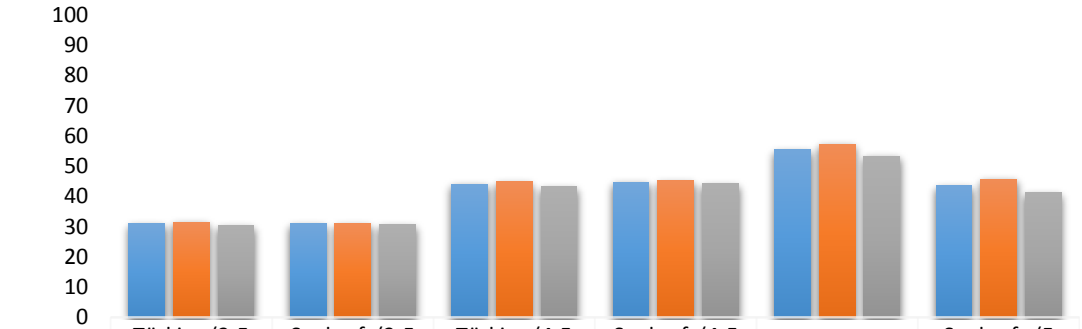
Tablo 4'te gösterilen veriler incelendiğinde, Şanlıurfa'da nüfusun %10'u okuma-yazma bilmediğine rastlanmaktadır. Nüfusun %40'ının ise okuma-yazma bildiğini fakat bir okul bitirmediğine işaret ediyor. Nüfusun %12'si ilkokul; %21'i ilköğretim, ortaokul veya dengi okul; %8'i lise veya dengi okul; %4'ü yükseköğretim mezunudur. Nüfusun %5'inin ise eğitim durumu bilinememektedir. Tablonun geneline bakıldığında, Şanlıurfa'da nüfusun yarısının okuma-yazma bilse bile bir okula gitmediği/gidemediği veya giderken yarıda bıraktığı anlaşılıyor. Yukarıda değinildiği gibi, bireyin (veya ebeveynlerin) eğitim düzeyinin, sosyal ve kültürel sermayenin bir belirleyicisi olarak, sonraki kuşakların eğitimsel başarıları hakkında önemli bir perspektif sağlamaktadır. Bu bakımdan nüfusun yarısının hiçbir okul mezunu olmaması çarpıcı bir durumdur ve "kültürel yeniden üretim "in zeminini oluşturması açısından önemli bir argüman sağlamaktadır. Dolayısıyla, eğitim düzeyi düşük veliler, çocuklarının okulda daha başarılı olabilmesi için gerekli anahtar şifreleri çocuklarına sunamamaktadır. İlkokul mezunu oranının düşük olması ise 1998'de getirilen 8 yıllık zorunlu eğitim kanunundan kaynaklanmaktadır. Tablo 4'ten anlaşıldığı kadarıyla, bir okul mezunu olarak

ilköğretim, ortaokul veya dengi okul mezunu olanlar Şanlıurfa'daki toplam nüfus içerisinde en büyük yüzdeliği oluşturmaktadır. Ancak, tabloda bu oranın sonraki eğitim kademelerinde keskin bir şekilde düşüşe geçtiği görülmektedir. Öğrenciler, çeşitli nedenlerden dolayı ya liseye gitmiyor ya da ilköğretimde sınıfta kalma durumu olmadığı için nitelikli bir eğitimi tamamlamadan liseye gelmekte, sonuç olarak lisede 2 yıl üst üste sınıfta kaldığında okuldan uzaklaştırılmaktadır. Böylelikle, Şanlıurfa'da ilköğretimdeki yüksek okullaşma oranı ortaöğretimde gerçekleşememektedir.

3.1.3. 2012-2013 Öğretim yılı başı eğitim seviyesine göre Türkiye ve Şanlıurfa okullaşma oranlarının karşılaştırılması

Aşağıda verilen tablolarda hem Türkiye'nin hem de Şanlıurfa'nın okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim (genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim) kademelerindeki cinsiyetlere göre okullaşma oranı verilmiştir. Bu veriler sayesinde Türkiye ve Şanlıurfa'nın çeşitli kademelere göre okullaşma oranları karşılaştırılabilecektir. Ayrıca, cinsiyetlere göre okullaşma oranları birbiriyle kıyas edilebilecektir.

Tablo 5. *Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Okulöncesi Okullaşma Oranı*

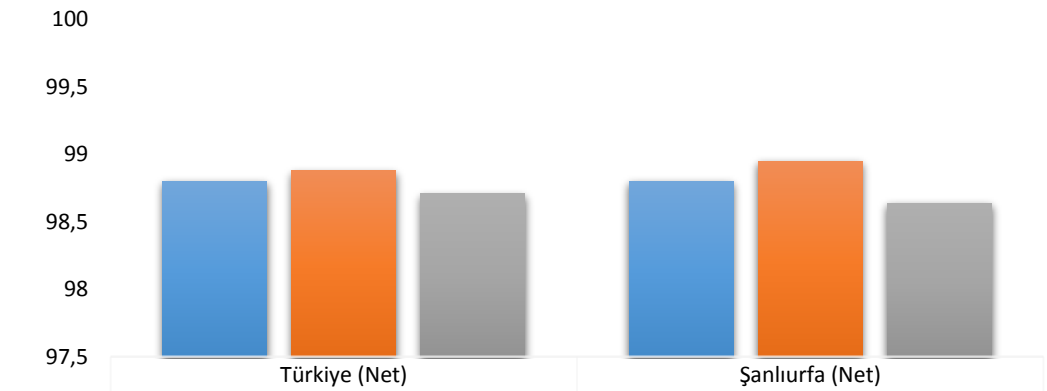


	Türkiye (3-5 Yaş)	Şanlıurfa(3-5 Yaş)	Türkiye (4-5 Yaş)	Şanlıurfa(4-5 Yaş)	Türkiye (5 Yaş)	Şanlıurfa (5 Yaş)
Toplam	30,93	30,93	44,04	44,73	55,35	43,62
Erkek	31,42	31,08	44,86	45,26	57,34	45,80
Kadın	30,41	30,77	43,18	44,17	53,24	41,33

Kaynak: Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013

Tablo 5'te görüldüğü gibi Türkiye'de okul öncesi okullaşma oranı çok düşük düzeyde kalmaktadır. Sosyal sermayesi yüksek ailelerden gelen bireyler için okul öncesi eğitim çok önemli olmayabilir. Çünkü bu tip ailelerde bireyler okul öncesinde alacağı eğitim pratiklerinin önemli bir kısmını aile içerinde sosyalleşme sürecinde kazanabilmektedir. Ancak, sosyal sermayesi düşük olan ailelerden gelen bireyler için okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Bireyin burada edineceği bir kısım pratikler ilkokula ertelendiği zaman bu döneme gelindiğinde birçok öğrenciye göre eğitim sürecine birkaç adım geride başlamaktadır. Okul öncesi okullaşma oranı ile ilgili dikkat çekilmesi gereken başka bir nokta; 3-5 ve 4-5 yaş kategorisinde Türkiye'nin ve Şanlıurfa'nın oranları bir birine yakın iken, 5 yaş kategorisinde bu oran arasındaki farkın açılmasıdır. 2013 yılından önceki dönemlere ait veriler incelendiğinde, Şanlıurfa'nın 5 yaş kategorisinde okul öncesi okullaşma oranı Türkiye ortalaması üzerinde iken, bu dönemde Türkiye ortalamasının altına düşmesi muhtemelen bu yaştaki öğrencilerin eğitim sisteminde yapılan değişiklik ile ilkokula gitme yolunun açılması ve özellikle Şanlıurfa'da ailelerin böyle bir tercihte bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 6. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da İlköğretim Okullaşma Oranı



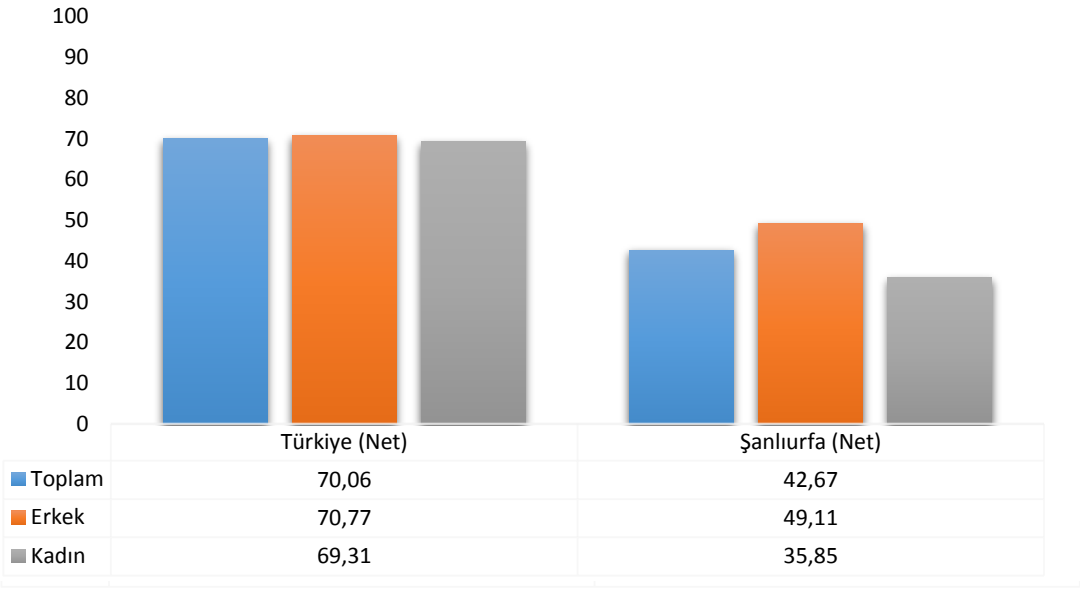
	Türkiye (Net)	Şanlıurfa (Net)
Toplam	98,8	98,80
Erkek	98,88	98,95
Kadın	98,71	98,64

Kaynak: Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013

Tablo 6'ya baktığımızda, hem Türkiye-Şanlıurfa hem de kadın-erkek net okullaşma oranlarının birbirine bu kadar yakın olmasına, eğitim sisteminin başka hiç bir kademesinde rastlanmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca, tablo Türkiye'de ve Şanlıurfa'da okullaşma oranın en yüksek olduğu akademik dönemi yansıtmaktadır.

Ancak, dikkat edilmesi gereken başka bir nokta, tabloda hem Türkiye'nin hem de Şanlıurfa'nın İlkokul+ortaokul okullaşma oranı en yüksek sayıları gösterse de daha sonra ortaöğretimde meydana gelecek ayrışmaların temeli de bu dönemde atılmaktadır. Temel eğitimi oluşturan ilkokul+ortaokul döneminde yaşanacak öğretmen eksikliği, öğretmen ile meydana gelen iletişim kopukluğu, okula karşı uyum sağlamama, devamsızlık gibi faktörler bireyin sonraki eğitim hayatında belirleyici bir fonksiyona sahiptir.

Tablo 7. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Ortaöğretim (Lise) Okullaşma Oran

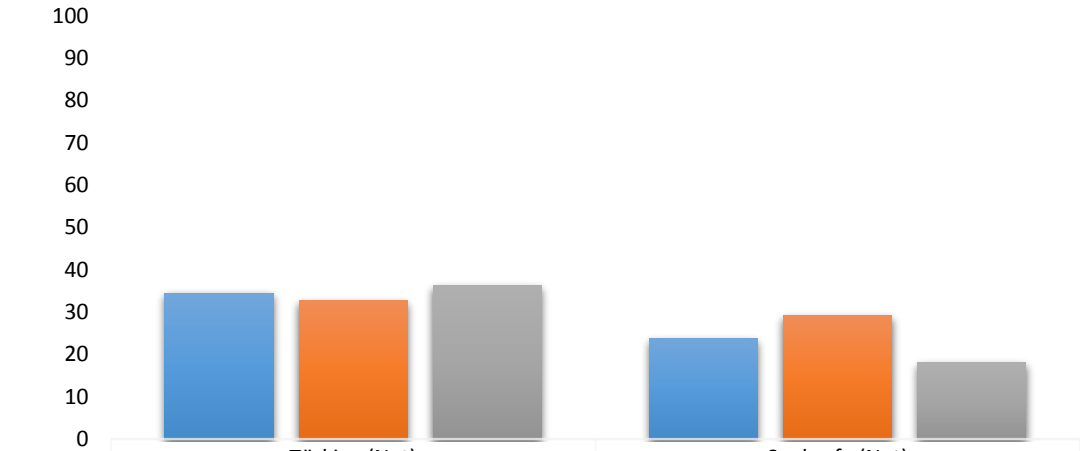


	Türkiye (Net)	Şanlıurfa (Net)
Toplam	70,06	42,67
Erkek	70,77	49,11
Kadın	69,31	35,85

Kaynak: Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013

Tablo 7'deki ortaöğretim net okullaşma oranlarına yakından bakıldığında, ilkokul+ortaokul net okullaşma oranındaki yüksek verilerin keskin bir düşüşe geçtiği görülmektedir. Şanlıurfa'daki ortaöğretim net okullaşma oranı ilkokul+ortaokul net okullaşma oranının yarısından daha az ve Türkiye ortalamasının neredeyse yarısıdır. Dolayısıyla, 2013 itibariyle Şanlıurfa'da bir ortaokuldan mezun olan gençlerin yaklaşık yarısı bir ortaöğretime çeşitli nedenlerden dolayı geçiş yapamamıştır. Bu tabloda dikkat edilmesi gereken başka bir nokta ise, Türkiye'nin genelinde cinsiyete göre okullaşma oranı birbirine yakınken, Şanlıurfa'da ise makasın açıldığı görülmektedir.

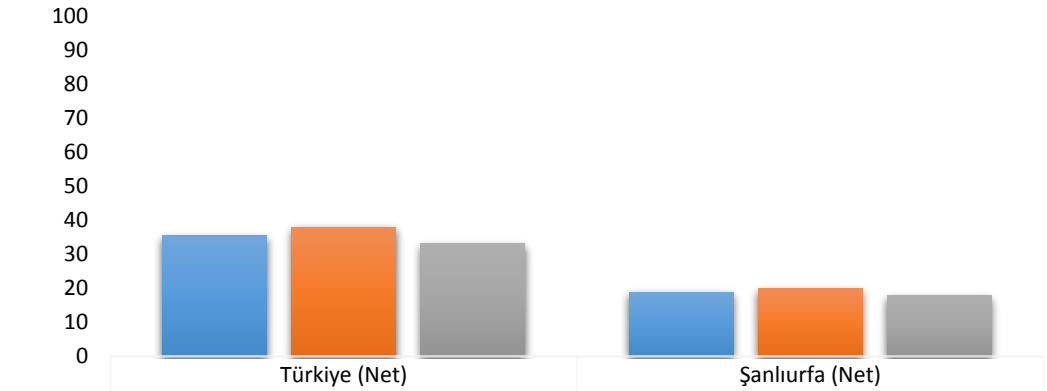
Tablo 8. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Genelortaöğretim Okullaşma Oranı



	Türkiye (Net)	Şanlıurfa (Net)
Toplam	34,47	23,75
Erkek	32,78	29,11
Kadın	36,26	18,07

Kaynak: Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013

Tablo 9. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okullaşma Oranı



	Türkiye (Net)	Şanlıurfa (Net)
Toplam	35,59	18,92
Erkek	37,99	20,00
Kadın	33,05	17,78

Kaynak: Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013

Tablo 8 ve 9'da verilen ortaöğretim net okullaşma oranının genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretim net okullaşma oranın dağılımına göre, Türkiye net genel ortaöğretim okullaşma oranı, mesleki ve teknik ortaöğretim okullaşma oranından daha azdır. Başka bir ifadeyle, ortaöğretime giden öğrencilerin yarısından fazlası mesleki ve teknik ortaöğretime gitmiştir. Şanlıurfa'da ise tablo bunun tam tersidir. Şanlıurfa'da ortaöğretime giden öğrencilerin yarısından fazlası genel ortaöğretime gitmiştir. Durumun neden böyle olduğu ile ilgili detaylı değerlendirmeye bulgular kısmında etraflıca değinilecektir. Bu tabloda göze çarpan başka bir detay, genel ortaöğretim okullaşma oranını ile mesleki ve teknik ortaöğretim okullaşma oranı arasındaki cinsiyet dağılımı ile ilgilidir. Cinsiyet açısından Türkiye dağılımına bakıldığında, genel ortaöğretim net okullaşma oranında kızların yüzdesi erkekleri geçerken; mesleki ve teknik ortaöğretim net okullaşma oranında erkek yüzdesi daha fazladır. Şanlıurfa ile ilgili dağılıma bakıldığında ise hem genel ortaöğretim net okullaşma oranında hem de mesleki ve teknik ortaöğretim net okullaşma oranında erkek yüzdesi daha fazladır. Ancak, Türkiye ortalamasından farklı olarak Şanlıurfa'da erkekler daha çok mesleki ve teknik ortaöğretime değil genel orta öğretime gitmektedir.

3.1.4.Türkiye'de ve Şanlıurfa'da ortaöğretimde okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı

Bireyin kaliteli eğitime ulaşması açısından okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları oldukça önemlidir. Aşağıda bu verilere ilişkin bir tablo sunulmuştur. Bu veriler sayesinde, özellikle kalabalık sınıflar ve öğretmen eksikliği bakımından hem Türkiye ve hem de Şanlıurfa'nın durumu ortaya konulabilecek ve karşılaştırılabilecektir. Ayrıca, bu veriler birçok merkezi sınavda Türkiye sıralamasında geride olan Şanlıurfa'nın eğitim durumu için bir bakış açısı kazandırabilir. Bununla birlikte, bu veriler sayesinde genel ortaöğretim ve mesleki ve teknik ortaöğretimde; öğretmen başına düşen öğrenci, derslik başına düşen öğrenci karşılaştırılabilecektir.

Tablo 10. Türkiye'de ve Şanlıurfa'da Ortaöğretimde Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

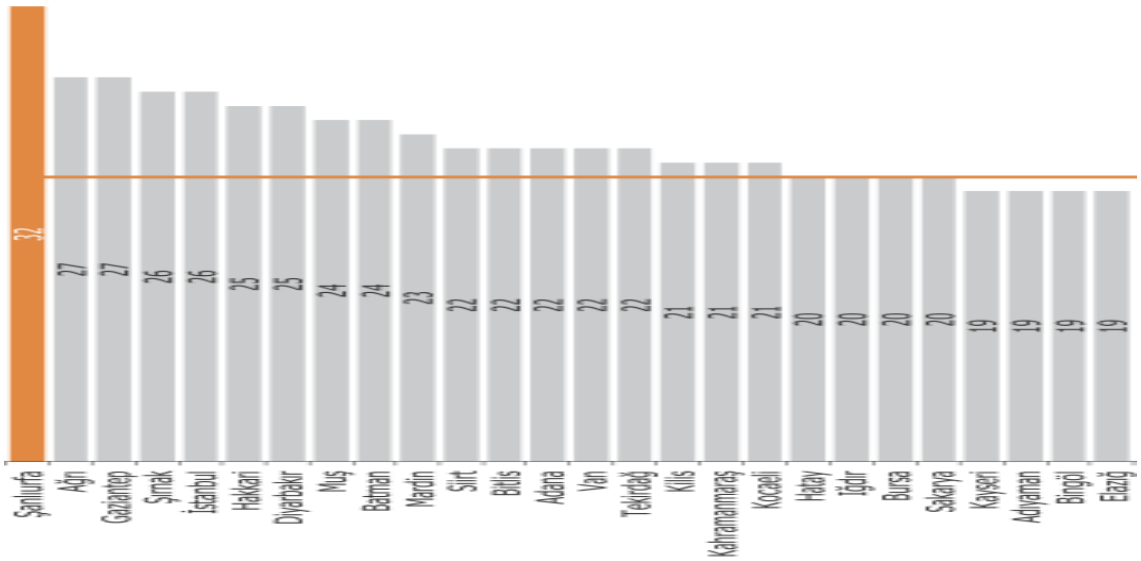
	Ortaöğretim toplamı				***Genel ortaöğretim***				***Mesleki ve teknik***			
	Okul	*Şube*	*Öğretmen*	*Derslik*	*Okul*	*Şube*	*Öğretmen*	*Derslik*	*Okul*	*Şube*	*Öğretmen*	*Derslik*
Türkiye	*380*	*23*	*16*	*31*	*464*	*23*	*16*	*28*	*326*	*24*	*15*	*34*
Ş.urfa	*530*	*27*	*25*	*38*	*626*	*25*	*26*	*38*	*442*	*29*	*25*	*38*

Kaynak: Milli eğitim istatistikleri, 2012-2013

Tablo 10'da Türkiye'de ve Şanlıurfa'da ortaöğretim, genel ortaöğretim, mesleki ve teknik ortaöğretimimdeki okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı verilmiştir. Türkiye ve Şanlıurfa ile ilgili veriler karşılaştırıldığında; ortaöğretim toplamında, genel ortaöğretimde ve mesleki ve teknik ortaöğretimde okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı açısından Şanlıurfa ortalaması Türkiye ortalamasının üzerinde kalmıştır.

Öte yandan, toplumun alt katmanlarından gelen ve ailelerin sahip olduğu özellikler açısından dezavantajlı konumda olan bireylerin akaemik başarısızlığı eğitimdeki bu tür aksaklıklar nedeniyle yeniden üretilmekte ve pekişmektedir. Ayrıca hem Türkiye'de hem de Şanlıurfa'da, ortaöğretim genelinde ve mesleki ve teknik ortaöğretimde okul, şube, öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayısı çok yüksektir.

Tablo 11. 2011/2012 Şanlıurfa'da İlköğretimde Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı



Kaynak: TÜİK Seçilmiş Göstergelerle Şanlıurfa, 2011

Tablo 11'den anlaşılacağı üzere, ilköğretimde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı Türkiye ortalaması 20, Şanlıurfa'da ise 32'dir. Şanlıurfa, Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı bakımından Türkiye sıralamasında birinci sırada yer almaktadır. Ailede başlayan eğitimde fırsat eşitsizliği, eğitim sistemi ve yapısal faktörler aracılığıyla kümülatif bir şekilde yeniden üretilmektedir.

Tablo 12. Şanlıurfa İlçelerinin 923 İlçe İçinde Gelişmişlik Sırası, Eğitim Olanaklarına Göre Gelişmişlik İndeksi ve Gelişmişlik Grubu

İlçe adı	923 ilçe içinde gelişmişlik sırası	Eğitim Olanaklarına Göre Gelişmişlik İndeksi	Gelişmişlik grubu[3]
AKÇAKALE	864	-0,7883	2
BİRECİK	823	-0,6243	2
CEYLANPINAR	832	-0,6593	2
HİLVAN	840	-0,6786	2
MERKEZ	788	-0,5434	2
BOZOVA	883	-0,8711	1
HALFETİ	901	-0,9438	1
HARRAN	890	-0,8997	1
SİVEREK	906	-0,974	1
SURUÇ	896	-0,9337	1
VİRANŞEHİR	886	-0,8897	1

Kaynak: Çıngı, 2007: 61

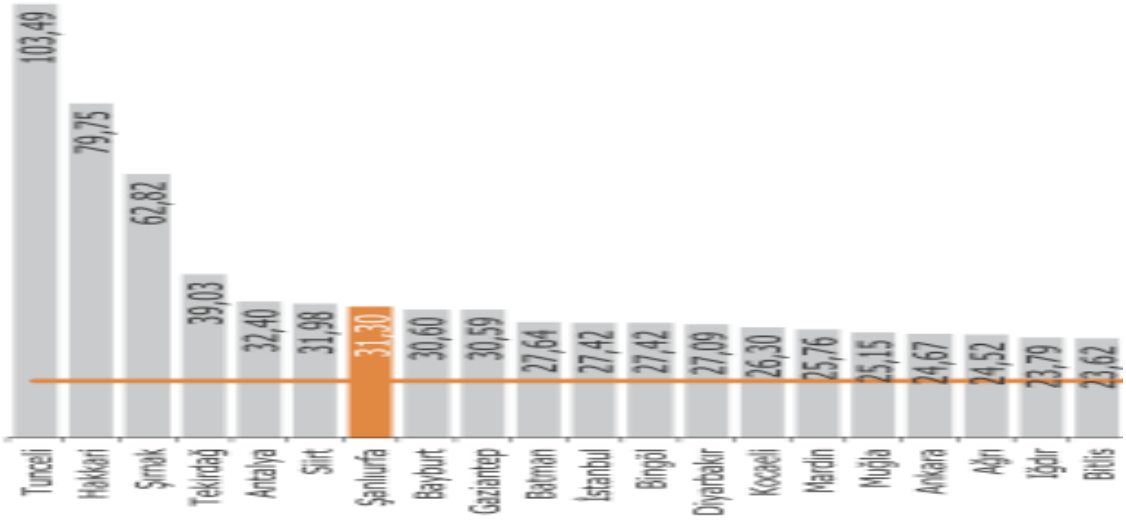
Çıngı'nın (2007) Doğu ve Güneydoğu Anadolu'nun ilçelerinde yaptığı kapsamlı çalışmaya göre, Şanlıurfa ilçelerinin tümü Türkiye'nin 923 ilçesi sıralamasında 800'lü sıralarda bulunmaktadır. Aynı şekilde, eğitim olanaklarını araştıran bu çalışmanın gelişmişlik indeksi açısından, Şanlıurfa'nın bütün ilçeleri negatif konumdadır. İlçelerin gelişmişlik seviyesine bakıldığında ise, bütün ilçeler gelişmemiş ve hiç gelişmemiş durumdadır. 6 ilçe gelişmişlik grubunun en alt basamağı olan 1. grupta yer alırken 5 ilçe ise gelişmişlik grubunun en alt basamağının bir üst grubu olan 2. grupta yer almaktadır.

Bu veriler, yukarıda değinilen Şanlıurfa'da okul, şube, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısı verilerini desteklemektedir. Şanlıurfa'da kırsal alanda yaşayan bir bireyin kaliteli eğitime ulaşma durumuna bütüncül bir perspektifle bakıldığında, hem bireyin gelmiş olduğu ailenin sahip olduğu imkânlar açısından hem de eğitim sistemindeki sorunlar nedeniyle nitelikli eğitim imkanı mümkün görünmüyor. Bütün bu olumsuz

[3] Çok gelişmiş, gelişmiş: 7, 8, 9, 10
Orta gelişmiş: 5, 6
Gelişmemiş, hiç gelişmemiş: 1, 2, 3, 4

koşulların bir araya gelerek oluşturmuş olduğu kombinasyonlar, sınavlarda bir başarısızlık hikayesi olarak önümüze çıkmaktadır.

Tablo 13: Şanlıurfa'da Nüfus Artış Hızı



Kaynak: TÜİK Seçilmiş Göstergelerle Şanlıurfa, 2011

31 Aralık 2011 tarihli adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre bir önceki yıla göre nüfus artış hızı Şanlıurfa'da binde 31,30 ile binde 13,49 nüfus artış hızı olan Türkiye ortalamasının oldukça üstünde bulunmaktadır. Şanlıurfa'daki nüfus artış hızının bu kadar yüksek olmasının nedeni dışarıdan hızlı bir göç dalgası almasından dolayı değil doğurganlık oranın yüksek olmasından kaynaklanmaktır. Şanlıurfa'da nüfus artış hızının yüksek olması ve ailelerin kalabalık olması, bazı durumlarda çocukların kendi ailelerinden yeterli düzeyde ilgi görememe sorununa neden olmaktadır. Özellikle ekonomik durumun kötü olduğu alt sınıf ailelerde çocuk sayısının fazla olması, çocukların eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde çeşitli zorluklar yaşanmaktadır.

3.3. Şanlıurfa'da Eğitimin Genel Durumuna Yönelik Yapılan Bazı Araştırmalar

Şanlıurfa'nın eğitimsel başarısı üzerine çok fazla çalışma bulunmasa da Eğitim-Sen, Eğitim Bir-Sen gibi sendikalar ve Şanlıurfa Kent Konseyi Eğitim Çalışma Grubu Şanlıurfa'da eğitim ile ilgili çeşitli faaliyetler gerçekleştirmiştir. Ayrıca, Türkiye'de bölgeler arası eğitim durumunu gösteren bazı istatistiki çalışmalar yapılmıştır. Bütün bu çalışmalarda, Şanlıurfa'nın eğitim durumuyla ilgili üzerinde durduğu ortak sorunlar; mevsimlik işçi, kalabalık sınıflar, öğretmen eksikliği, hızlı öğretmen sirkülasyonu, ücretli öğretmenler, anadil sorunu, kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olması, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin amacına uygun hizmet edememesi vb. olgular olmuştur. Şanlıurfa'da eğitimsel başarısızlığı etkileyen yapısal faktörler ilgili başlıkta bu konular etraflıca irdeleneceğinden burada kısaca üzerinde durulacaktır.

3.2.1.Mevsimlik iş göçü

Bölgenin temel ekonomik geçim kaynağının tarıma dayalı olması öğrencilerin eğitimsel başarılarına olumsuz olarak yansımaktadır. Orta ölçekte bir toprak mülkiyetine sahip olan aileler çocuklarıyla birlikte kendi tarlalarında çalışarak geçimini sağlamaktadır. Herhangi bir toprak mülkiyetine sahip olmayan aileler ise eğitim dönemindeki çocuklarıyla birlikte ya Adana gibi başka illere göç edip mevsimlik işçi olarak çalışmakta ya da GAP ile birlikte Şanlıurfa'da yaygın olarak yetiştirilmeye başlayan pamuk tarlalarında çalışmaktadır. Dolayısıyla, bu durum öğrencilerin okula geç başlayıp erken ayrılmasına sebep olmaktadır. Bu göç mart-nisan aylarında başlayıp, kasım-aralık aylarına kadar devam etmektedir. Bu tablo Şanlıurfa'nın özellikle bazı semtlerinde vahim bir hal almakta ve öğrencilerin eğitimini sekteye uğratmaktadır.

Eğitim-Sen Şanlıurfa şubesinin yapmış olduğu bir çalışmaya göre (Şanlıurfa'da eğitim sorunları raporu, 2013) Eyyubiye semtinde sınıf mevcutlarının yaklaşık % 70' i okula devam etmemektedir. Şanlıurfa Kent Konseyi Eğitim Çalışma Grubu Raporu'na göre ise Şanlıurfa ilinde, 2010-2011 öğretim yılının ilk döneminde, ilköğretim okullarında kayıtlı bulunan çocuklardan 124.408'i (%30,9) 10 veya daha fazla gün devamsızlık

yapmıştır. Eğitim-Bir-Sen'nin yapmış olduğu çalışmaya göre ise (2010)) görüşülen öğrencilerin baba meslekleri, %20,3 ile birinci sırada çiftçilik gelmektedir. Ancak, yapılan bu çalışmada baba mesleğini çiftçi olarak belirten öğrencilerin hepsinin mülk sahibi çiftçi olmadığı ve mevsimlik işçi olarak çalışanların da baba mesleklerini çiftçi olarak belirttiği anlaşılmıştır.

Öğrencinin baba mesleği ister çiftçi olsun, ister mevsimlik işçi olsun eğitim-öğretimini aksatmakta ve eğitimsel başarısını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, ÖSYM'nin gerçekleştirmiş olduğu "2002 ÖSS Aday Anketi" sonucuna göre; anne ve babaların iş durumu ile çocukların başarısı arasındaki ilişki irdelendiğinde maaşlı ve ücretli anne ve babaların çocukları daha başarılı olmaktadır. Çalışma, kendi işinde çalışan annelerin çocuklarının, çalışmayan annelerin çocuklarından daha az başarılı oldukları yargısına varmıştır.[4] Sonuç olarak, Şanlıurfa'da ailelerin temel geçim kaynağının tarımsal ekonomiye dayanması ve anne-babayla birlikte çocukların da tarlada çalışması, onların akademik başarısını düşürmektedir.

3.2.2.Kalabalık sınıflar

Şanlıurfa hem ilkokul, ortaokul hem de ortaöğretim kademesinde Türkiye'de derslik başına düşen öğrenci sayısının en fazla olduğu illerden biridir. Yukarıda belirtildiği üzere 2012/2013 eğitim-öğretim döneminde, Şanlıurfa'da ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısı 38'dir. Ancak, Türkiye ortalamasının üstünde olan bu tablo lise türleri arasında daha da derinleşmektedir.

Fen liselerinde ve Anadolu liselerinde derslik başına düşen öğrenci sayısının belli bir standardı varken (bu sayı 20 ile 30 arasında değişmektedir) meslek liselerinde, imam hatip liselerinde bu sayı 80-90 kişiyi bulabilmektedir. AB standartlarına göre, derslik başına düşen öğrenci sayısı 24' iken Şanlıurfa'da bu oranın çok daha yüksek olduğu

[4] http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/311268.asp (Erişim tarihi: 10.9.2013)

görülmektedir[5]. 2003 ile 2013 tarihleri arasında Şanlıurfa'da yapılan derslik sayısı Cumhuriyet tarihinde Şanlıurfa'da yapılan derslik sayısından fazla olmasına rağmen, geçmişte yapılan derslik sayısının az olması, hızlı nüfus artışı ve son yıllarda yaşanan okullaşma oranının hızla artması karşısında yapılan derslikler yetersiz kalmaktadır. Yeterli düzeyde okul bulunmadığından İlköğretim okullarının çoğu halen ikili eğitim-öğretim yapmaktadır. Şanlıurfa'da her yıl yaklaşık 50 000 öğrencinin 1. sınıfa başladığı göz önünde bulundurulduğunda yapılan derslik sayısından çok daha fazla derslik yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Özellikle, kenar mahallelerdeki kalabalık sınıflar eğitimin kalitesini düşürmekte ve öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkilemektedir. Öğretmen, ders zamanın önemli bir kısmını yoklamaya ayırmakta bütün öğrencilerle birebir etkileşime geçmesi konusunda sorunlar yaşamaktadır.

3.2.3.Anadil sorunu

Eğitim-Sen' in yapmış olduğu alan taramasında Eyyubi'ye semtinde %20, Süleymaniye semtinde %25, Bağlarbaşı semtinde %15 oranında ilkokula yeni başlayan çocukların kendi anadilleri olan Kürtçe veya Arapça dışında başka bir dil bilmedikleri sonucuna varmıştır (Şanlıurfa'da eğitim sorunları, 2013). Eğitim-Bir-Sen'in yapmış olduğu çalışmada ise (2010)) anket uygulanan ortaöğretimdeki 394 öğrenciden 160 öğrenci dil ile ilgili sorun yaşadığını ifade etmiştir. Aynı çalışmada öğrenciye "dil ile ilgili ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?" şeklinde sorulan soruya 394 öğrenciden 64'ü genel olarak anlamakta güçlük çekiyorum, 27'si okuduğumu yeterince anlamıyorum, öğretmenler ile iyi diyalog kuramıyorum, kendimi ifade edemediğim için derslere katılmaya çekiniyorum şeklinde cevap vermiştir.

Şanlıurfa'nın toplumsal yapısına ve etnik kökenine bakıldığında, resmi bir veri olmasa da nüfusun çoğunluğunu Kürtler ve Araplar oluşturduğu bilinmektedir. 0-6 yaş döneminde ya Kürtçe ya da Arapça anadili ile sosyalleşen çocuklar daha sonra öğrenmiş olduğu eğitimin resmi dili Türkçe ile kendini tam olarak ifade edememektedir. Dahası,

[5] Şanlıurfa Kent Konseyi Eğitim Çalışma Grubu Raporu, http://www.sanliurfakentkonseyi.com/menu.asp?id=61 (Erişim tarihi: 5.10.2013).

Kürtlerin ve Arapların nüfus olarak çoğunlukta olduğu Şanlıurfa'da 1. sınıfa başlayan her öğrencinin Türkçe biliyor kabul edilerek 1. sınıfta öğretilmesi gereken müfredata doğrudan tabi kılınması durumu daha da vahim hale getirmektedir. Dil eğitimine yönelik nitelikli bir politikanın olmaması daha sonra meydana gelecek akademik başarısızlığı etkilemektedir.

3.2.4.Öğretmen problemi

Şanlıurfa Kent Konseyi Eğitim Çalışma Grubu Raporu'na göre Şanlıurfa'da eğitim ile ilgili çözüm bekleyen temel sorunlardan biri öğretmen eksikliğidir[6]. TÜİK verilerine göre Şanlıurfa'da ilköğretimde her bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 32'dir. Şanlıurfa, ilköğretimde bir öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından Türkiye'de ilk sırada yer almaktadır (Seçilmiş Göstergelerle Şanlıurfa, 2011). Kır-kent, okul türleri ve okulların bulunduğu semtler kıyaslandığında bu oran daha da artmaktadır. Özellikle bazı köylerde yeterli öğretmen olmadığından mevcut öğretmen bütün derslere ve ilkokulun bütün sınıflarına girebilmektedir.

MEB bu öğretmen eksikliğini bir tür sözleşmeli ve güvencesiz çalışma biçimi olan "ücretli" öğretmen istihdamı formülüyle çözmeye çalışmaktadır. Ancak "ücretli" öğretmenlerin istikrarlı çalışmaması, öğretmenlerin sözleşme koşullarının güvencesizliği, öğretmen sirkülasyonunun yoğunluğu ve bu görevi yapan kişilerin çoğunun alan dışından geldiği için pedagojik formasyon yeterliliğine sahip olmaması akademik başarısızlığının nedenlerine bir halka daha eklemektedir. Şanlıurfa'da eğitimle ilgili bir diğer sorun da, hızlı öğretmen sirkülasyonudur. Şanlıurfa dışından gelen öğretmenler genellikle yeni göreve başlayan tecrübesiz öğretmenlerdir. Başka bir ilden gelen öğretmenler, Şanlıurfa'nın toplumsal ve kültürel yapısına yabancı olduğundan öğrenci ile iletişime geçmekte zorluklar yaşamaktadır. 1-2 yıl çalıştıktan sonra ya eş tayininden ya da başka bir yöntemle başka bir ile tayin isteyebilmektedir. Bu durum, eğitim-öğretimi kesintiye uğratmaktadır. Sürekli öğretmen değiştiren öğrenci,

[6] Şanlıurfa Kent Konseyi Eğitim Çalışma Grubu Raporu, http://www.sanliurfakentkonseyi.com/menu.asp?id=61 (Erişim tarihi: 5.10.2013).

her gelen yeni öğretmene uyum sağlamaya çalışırken problem yaşamakta ve belli bir süre sonra dersten uzaklaşabilmektedir..

3.2.5.Kız çocukların okullaşma oranı

Şanlıurfa'da kızların okullaşma oranı son yıllarda hızlı bir artış gösterse de, mevcut durumda hala Türkiye ortalamasının gerisindedir. MEB bünyesinde gerçekleşen çeşitli kampanyalara rağmen bu oran istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bu konuda Şanlıurfa İl Milli Eğitimi, lisede görev yapan idarecilerle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada, kızların okullaşma oranın düşük olmasının nedenlerini 15 ana maddede toplanmıştır. Bu faktörler; yoksulluk, gelenek ve görenekler, yurt imkânları ve güvenlik problemleri, eğitimsizlik ve bilinçsizlik, toplumsal cinsiyet algısı, geleneksel aile baskısı, dini kaygılar, ailede kız çocuklarına biçilen annelik rolü ve aile içi ilişkiler, tarım işçiliği ve mevsimlik iş göçü, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve kişilik özellikleri, eğitimden beklenen sonucun alınamaması ve eğitim sistemi olarak sıralanmıştır.[7]

3.2.6.Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri

Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçlarına göre (TÜİK, 2012) Şanlıurfa nüfusunun %10'u okuma-yazma bilmemektedir. Nüfusun %40'ı ise herhangi bir okul mezunu değildir. Bu nüfusun önemli bir kısmı veli konumundadır. Dolayısıyla, okul eğitim sisteminden uzak olan ve bu konuda çocuklarına rehberlik edemeyen ebeveynlerin çocukları için okullardaki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri daha da önemli hale gelmektedir. Eğitim-Bir-Sen'in yapmış olduğu çalışmada (2010)) görüşülen öğrencilerin 394 öğrenciden 11'i okullarında rehberlik servisi olmadığı, 186'sı rehberlik hizmeti olmasına rağmen çok yetersiz olduğunu, 101'i rehberlik hizmetinin olup olmadığını bilmediğini, 96'sı çok iyi işlediğini ifade etmiştir. Öğrenci,

[7] (Kızların Orta Öğretimde Okullaşması Okul Yöneticileri Araştırma Raporu, http://urfamemarge.gov.tr/?Syf=26&Syz=80380).

veli ve okul arasında bir köprü görevi gören, aileden gelen boşluğu doldurması gereken rehberlik servisinin bu verilere göre işlerlik kazanmadığı görülmektedir.

4.Kuramsal Çerçeve

4.1. Kültürel ve Sosyal Sermaye Üzerine Teorik Tartışmalar

Sosyal ilişkilerde bir kaynak olarak yer alan sosyal sermaye, sosyal bilimler alanında giderek yıldızı parlayan bir kavram haline gelmiş ve birçok disiplinin inceleme alanına girmiştir. Bu bölümün birinci kısmında disiplinler arası bir kavram haline gelen sosyal sermayenin tarihsel kökenini ve gelişimi ele alınacak ve sosyal sermayenin unsurları, boyutları ve belirleyicileri etraflıca analiz edilecektir. İkinci kısımda ise; temel olarak Bourdieu, Coleman ve Putnam'ın düşüncelerine odaklanarak, sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki analiz edilecek, ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye ile okulun sahip olduğu sosyal sermayenin akademik başarıdaki rolü irdelenecektir. Bu bölümün sonunda da daha önce bu konuda yapılan çalışmaların özgün boyutları ele alınacaktır.

4.1.1. Sosyal sermayenin tarihsel kökeni ve gelişimi

Sermaye kavramı, özellikle 1980'li yıllardan sonra kategorilere ayrılarak, fiziksel sermaye, sosyal sermaye, beşeri sermaye, kültürel sermaye vb. sermaye formlarına ayrılmış ve siyaset biliminden eğitime, sosyolojiden işletmeye bu başlıklar altında incelenmeye başlamıştır. Sosyal sermaye kavramı bir terim olarak sosyoloji alanında yeni olmakla birlikte, kavramsallaştırmanın işaret ettiği çeşitli düşünce ve çalışmalardaki anlamların uzun bir tarihsel geçmişi vardır (Tüylüoğlu, 2006: 21). Örneğin 1831'de Amerika'nın her tarafına yaptığı gezilerini anlatan Fransız yazar Alexis De Tocqueville "Amerika'da Demokrasi" adlı eserinde Amerikan demokrasisi ve ekonomik gücünün temelini oluşturan coşkulu toplumsal yaşamı detaylarıyla tasvir etmiştir. Tocqueville'ye göre Amerika'daki gönüllü kuruluşlardaki etkileşim, Avrupa'daki geleneksel ve hiyerarşik ilişkileri bir arada tutan resmi statü ve yükümlülük bağlarının aksine bireysel Amerikalıları bir arada tutan bir sosyal yapıştırıcı özelliğini görmektedir (Field, 2008: 7). Burada Tocqueville'nin değinmiş olduğu

“etkileşim”, “sosyal yapıştırıcı” gibi birçok kavram daha sonra bazı düşünürler tarafından sosyal sermaye bağlamında değerlendirilmiştir.

Tocqueville’den sonra sosyal sermaye kavramının günümüzdeki anlamını çağrıştıran ifadeler Durkheim’ın düşüncelerinde yer almıştır. Durkheim, sosyal sermayenin önemli bir bileşeni olan toplumsal ağlara odaklanmıştır. Durkheim’e göre, bireyler kişisel çıkarlara dayalı özgür bir ekonomik faaliyet gerçekleştirmenin yanında ortak değer, norm ve inanışların ideolojik bütünlüğü olarak kendini bizlere dayatan ve bizi birbirimize bağlayan toplumsal bağların öznesidir. Bu bağlar piyasa ilişkilerinin aksine karşılıklı yükümlülüklerin, otantikliğin ve insandan insana kurulan niteliksel ilişkilerin dünyasını temsil etmektedir (Özuğurlu, 2006: 193). Durkheim’in temel kavramlarından kolektif inanç ve değerler toplumun bütünlüğünü ve düzenini sağlayan bir tutkal işlevini görmektedir (Layder, 2006: 19).

Sosyal sermaye kavramını etkileyen bir diğer isim Karl Marx’tır. Tarihsel materyalizm teorisi ile birlikte Marx, insanları birbirine bağlayan ara bağlara neredeyse hiç önem vermemiş, düzeni ya da en azından kapitalist düzeni problemli görmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde Marksizmin, sosyal sermayeyi etkilemediği düşünülebilir. Fakat Marksist teori, ezilenler arasındaki dayanışmanın gücünü (ya da zayıflığını) değişik şekillerde açıklama girişimleri (Field, 2008: 8) sosyal sermaye düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Georg Simmel de 19. yüzyılda fikirleriyle sosyal sermayeyi hissettirmiş ve çalışmalarında bireyler ve gruplar arasındaki etkileşime ve bu etkileşimin dayandığı normlara odaklanmıştır.

Simmel’e göre, insanların eylemleri grup içerisindeki normlara bakılarak açıklanabilir ve anlaşılabilir. Normlar ise diğerleri ile etkileşime geçmesiyle özümsenir. Simmel’in ağlar ve normlar hakkındaki görüşleri, daha sonra sosyal sermaye teorisyenleri tarafından sosyal sermayenin üretimi ve sürdürülmesi açısından yeniden değerlendirilecektir (Rea-Halloway, 2008; akt. Uğuz, 2010: 22).

Max Weber'in görüşlerinde de sosyal sermayenin işaretleri bulunmaktadır. Weber'in, statü gruplarının vazgeçilmez öğesi olarak görülen ortak "yaşam biçimine" olan vurgusunda, karizma ve otorite düşüncesinde bu kaygıları görmek mümkündür (Field, 2008: 8). Weber doğrudan sosyal sermaye kavramını kullanmasa da sosyal ağların, girişimlerin faaliyetlerini şekillendirmesi ve bu şekilde ekonomik gelişmeye aracılık ettiğini ifade etmesi sosyal sermayenin anlam dünyasını çağrıştırmaktadır (Şenkal, 2008: 122). Benzer şekilde, din ile kapitalizm arasında ilişki kuran Weber'in "Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu" adlı eseri, kültürel değerlerle ekonomik gelişme arasında ilişkiyi kurması açısından, sosyal sermaye yaklaşımının işaret ettiği olguya öncülük etmiştir (Şan, 2008: 86). Weber, sosyal sermaye kavramının tanımının yapılmasına da iki şekilde katkıda bulunmuştur. Birincisi, ekonomik olmayan çevrelerin bir kişisel ilişkiler ağı olduğu (bu ağ, dini bir üyelik ile birlikte akrabalık, etnik veya ideolojik üyeliği de içerebilmektedir), ikincisi ise, sosyal ağların işleyişi, ekonomik mübadeleyi besledikleri için gelişmeyi sağlayıcı ekonomik sonuçlar doğuracak biçimde bilginin ve güvenin sirkülâsyonunu mümkün kıldığı hususudur (Şenkal, 2008: 121-122).

İnsanlar arasındaki ilişkilerin kalitesi ve onların ortak değerlerle olan ilişkisiyle ilgili sorun, klasik sosyolojik teoride yaygın bir şekilde tartışılmaktadır. Yukarıda sözünü ettiğimiz yaklaşımlar bu açıdan sosyal sermaye kavramının işaret ettiği anlamı çağrıştırsa da bu gün sosyal sermaye teorisyenlerinin ifade ettiği alanlarla tam olarak ilgili değildir. Örneğin etkileşim, klasik teorisyenler tarafından sosyal düzenin bir öğesi olarak görülmesine rağmen ve bu çerçevede tanımladığı sorunlar, sosyal sermaye araştırmacılarının çözümlemelerinden farklıdır. Sosyal sermaye teorileri, sosyal düzen üzerinde genel olarak Marksist, Durkheimcı, ya da Weberci yaklaşımlara uyabilirken bu kavram yeni bir ilgi odağı oluşturmakta ve yeni sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Field, 2008: 9).

Sosyal sermaye uzun bir tarihsel geçmişe sahip olmasına rağmen ancak 1980'li yılların sonlarına doğru adından sıkça söz edilmeye başlamıştır. Zaman içerisinde farklı

disiplinler içinde farklı düşünürler sosyal sermaye kavramını, çeşitli olgular bağlamında inceleyerek gelişmesine katkı sağlamıştır. Sosyal sermaye kavramı, bugünkü anlamda ilk defa Lyda Judson Hanifan tarafından Batı Virginia'daki okul sistemini değerlendirirken kullanılmıştır. Hanifan, toplumun katılımı ile okul ve eğitim performansı arasındaki ilişkiyi çözümlemeye çalışmıştır. Ona göre, okul ile aileler arasında güçlü bir ilişkinin varlığı, okul ve toplumun sosyal sermaye düzeyini artıracak böylelikle insanlar daha memnun olacaklar. Hanifan, sosyal sermayeyi: sosyal bir birimi oluşturan bireyler ve aileler arasındaki arkadaşlık, sempati, sosyal ilişki, iyi yaşam beklentisi gibi günlük yaşam pratiklerinde var olan kavramlara dayalı olarak tanımlamıştır. Hanifa sosyal sermayenin ne olduğu ile ilgili güncelliğini koruyan bilgiler sunması açısından önemlidir (Olate, 2003: 9; Wolcock ve Narayan, 2000: 5; Monconduit, 2007, akt. Uğuz, 2010: 23).

Uzun bir süre adından söz edilmeyen sosyal sermaye kavramı, Hanifa'dan yaklaşık 40 yıl sonra Seeley ve arkadaşları, eyalet başkanlarının yükselmesinde sosyal sermayenin önemini vurgularken tekrar gündeme getirmiştir. James Jacobs ise 1960'lı yıllarda, şehirlerdeki komşuluk ilişkilerini anlatırken sosyal sermaye kavramına değinmiştir. Jacobs'a göre sosyal sermaye; komşuluk ilişkileri, güven, işbirliği ve kolektif eylemin temelini oluşturmaktadır. Glenn Loury de 1970'lerde, köleliğin sosyal vasiyetini analiz ederken sosyal sermayeyi gündeme getirmiştir (Engeström, 2001; akt. Özdemir, 2007: 12).

Loury'ye göre, neo-klasik ekonomi teorisinde beşeri sermayenin anlaşılabilmesi için sosyal sermayenin de bilinmesi gerekir (Woolcock, 1998: 155). Loury, 1977'de yayımladığı "*A Dynamic Theory of Racial Income Differences*" adlı çalışmasında Amerika'da ırk bağlamında ABD ekonomisini incelemiş ve ekonomik durum farklılıkların temelinde sosyal sermayenin olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre, siyah Amerikan vatandaşları fakir bölgelerde yaşamakta olduğundan dolayı, ekonomik fırsat bilgisine daha az sahip olmaktadır. Dolayısıyla, sosyal sermaye fırsatlara ulaşılması açısından avantaj ya da dezavantaj sağlayabilir (Harriss ve De Renzio, 2010: 10).

Ivan Light ise sosyal sermaye kavramını "*Ethnic Enterprise in America*" (1972) adlı çalışmasında 1970'lerde toplumsal alt tabakadaki grupların ekonomik gelişim sorunlarını açıklamak için kullanmıştır. Light'a göre Amerika'daki Afrika ve Asya kökenli kişiler, sosyal bağlantılardan ve güven bağlarından yoksun olduklarından dolayı ekonomik gelişimlerinde çeşitli sorunlar yaşamaktadır (Fukuyama, 2002: 33).

Sosyal sermayenin kavramsal olarak ilk kullanımı, yukarıda anlatıldığı üzere uzun bir tarihsel geçmişe sahiptir. Ancak sosyal sermayenin işaret ettiği günümüzdeki anlamının kullanımı yakın bir zamanda gerçekleşmiştir. Son 30 yılda sosyal sermayenin kuramsallaşmasında rol oynayan teorisyenler birer alt başlık halinde anlatılacaktır.

Özellikle 1990'lı yıllardan sonra sosyal bilimler alanında hızlı bir dolaşıma giren sosyal sermaye kavramının bu günkü popülerliğini kazanması ve ilk kuramsal sosyolojik analizi Pierre Bourdieu ile olmuştur. Bu çerçevede ilk olarak, Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramının gelişimine yaptığı katkıya değinilecektir. Ardından, bu kavramın bilinir hale gelmesinde ve birçok disiplin tarafından kullanılmasında James Coleman'ın önemli rolü üzerinde durulacaktır. Daha sonra, yaptığı çalışmalarla sosyal sermaye kavramını tartışmaya açan ve yıldızının parlamasına katkı sağlayan Robert Putnam ele alınacaktır. Son olarak, yaptığı çalışmalarla sosyal sermaye kavramının gelişimine katkı sağlayan bir diğer isim Francis Fukuyama'nın fikirlerine değinilecektir. Bu dört isimden başka bu kavramın gelişiminde rol oynayan başka birçok düşünür olmuştur. Ancak bu düşünürlerin yaptığı çalışmalar kümülatif olarak değerlendirildiğinde yukarıda ismi sayılan dört teorisyenin yaklaşımlarına paralel olarak ilerlediği söylenebilir.

4.1.1.1. Pierre Bourdieu ve sosyal sermaye kavramının gelişimi

Dünyada sosyal sermaye kavramını ilk kez sistematik bir biçimde açıklamaya çalışan Fransız sosyolog Pierre Bourdieu'dur (Dika, 2003: 13). Sosyal sermaye ile ilgili olarak Bourdieu'nun ilk yazıları, "*Distinction*" adlı eserinde sosyal düzenin farklı temelleri üzerine yapılan analizlerin bir kısmını oluşturmaktadır (Şan ve Şimşek, 2011: 94). Bourdieu'ya göre, öznelerin sosyal alandaki durumları, onların göreceli sermayelerinin

büyüklüğü ve miktarı ile kendi amaçlarına ulaşmak için benimsedikleri belli stratejiler tarafından belirlenmektedir (Field, 2008: 19). Sosyal farklılaşmayı inceleyen Bourdieu'ya göre, toplum birçok farklı sosyal alandan oluşmakta ve bu alanlarda aktörlerin pozisyon ve olanaklarını sahip oldukları sermaye çeşitleri esas olarak belirlemektedir. Ona göre, insanlar farklı düzeylerde sahip olduğu sermaye çeşitlerinin miktarına bağlı olarak sosyal sınıflar oluşturmaktadır ve her bireyin farklı alanlarda sahip olduğu sosyal sermayesi toplumsal yaşamın farklı alanlarına bu bireyler tarafından taşınır (Özdemir, 2007: 14; Siissiainen, 2000: 11).

Bu sermaye çeşitleri, ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermayedir. 1987'de bir Alman televizyonundaki bir röportajda Bourdieu, "sosyal alanı" kumarhaneyle karşılaştırır: "Biz sadece ekonomik sermayemizi temsil eden siyah fişlerle değil kültürel sermayemizi temsil eden mavi fişlerle ve sosyal sermayemizi temsil eden kırmızı fişlerle kumar oynarız" (Alheit, 1996 akt. Field, 2008: 19).

Bourdieu "*The Forms of Capital* (1986)" çalışmasında, sermayenin sadece ekonomik referanslara dayalı olarak açıklanamayacağı, sermayenin sosyal, kültürel ve simgesel biçimlerinin olduğunu ve toplumsal sınıfların bu sermaye formlarına göre şekillendiğini ifade etmektedir. Bu sermaye formlarının her biri, "özgül faaliyet alanlarına dağıtılmaya müsaittir; akademik, profesyonel, bilimsel, edebi, yasal-ekonomik, felsefi, siyasal, bilgiye ait ve eğitime ait sermaye anlayışlarında olduğu gibi" (Fine, 2008: 101).

İlk olarak *ekonomik sermaye*, parasal gelir gibi doğrudan maddi kaynaklara karşılık gelen varlıklardır. *Kültürel sermayenin* ise üç biçimi bulunmaktadır. Bunlar: bilgi ve alışkanlıklar gibi içselleşmiş, resim ve tablolar gibi kişiselleşmiş, diploma ve belgelerle kurumsallaşmış yapılardır (Bourdieu, 2006: 19-20; Dika, 2003: 13; Özdemir, 2007: 14). *Sosyal sermaye* ise, "bir bireyin ya da bir grubun kalıcı ilişkiler ağına, az çok kurumsallaşmış karşılıklı tanıma ve tanınmalara sahip olması sayesinde elde ettiği gerçek ya da potansiyel kaynakların toplamıdır" (Bourdieu ve Wacquant, 2012: 108). Bourdieu'ya göre, bu sermaye türlerinin her biri diğerine dönüşebilmekte ya da transfer edilerek üretilebilmektedir (Bourdieu, 1989: 17).

Bourdieu'nun sermayeyi kategorileştirme biçimi incelendiğinde onun sermayeyi maddi ve maddi olmayan sosyal etkileşimlerden oluşan güç ilişkilerinin bir toplamı olarak tanımladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle Bourdieu, sosyal sermaye kavramına "güç" kavramıyla paralel bir anlam yüklediği görülmektedir (Uğuz, 2010: 27). Bourdieu, sosyal sermaye ile bağlantılı olarak vurguladığı esas nokta, sosyal yapı içerisinde bulunan bireylerin kendi konumlarını korumak amacıyla daima bir rekabet içerinde olduğudur. Ona göre, bu rekabette sosyal sermaye oldukça önemli ve belirleyici bir role sahiptir. Bu bakımdan, güçlü olan bireyler ve yapılar oldukça avantajlı konumdadır (Ekinci, 2008: 13).

Bourdieu'nun sosyal sermaye üzerine düşüncelerini anlamak için onun bakışında temel sorunun 'sosyal hiyerarşi' olduğunu bilmek gerekiyor. Bu açıdan, Marksist sosyolojiden etkilenen Fransız sosyolog, esas olarak ekonomik sermayenin diğer bütün sermayelerin üstünde olduğunu, (Bourdieu,1986: 252) ekonomik sermaye ile diğer sermaye türleri bir araya gelerek eşitsizliği nasıl yarattığı ve yeniden ürettiği konuları üzerine odaklanmıştır (Field, 2008: 21).

Dika'ya (2003: 13) göre, Bourdieu'nun sosyal sermaye kavramına yüklediği anlamı tam olarak çözmek için Bourdieu çalışmalarında merkezi bir konuma sahip ve aralarında bir bağıntı bulunan "alan" (field), "kültürel sermaye" ve "habitus" kavramlarını bilmek gerekiyor. Kültürel sermayenin; yukarıda değindiğimiz üzere cisimleşmiş bedensel ve zihinsel eğilimler, nesnelleşmiş (kültürel ürünler) ve kurumsallaşmış (akademik nitelikler) olmak üzere üç biçimi bulunmaktadır.

Bir alan, bazı iktidar ya da sermaye biçimlerine gömülü konumlar arasındaki tarihsel nesnel bağıntılar bütününden ibarettir (Bourdieu ve Wacquant, 2012: 25). Sosyal alan, güçlerin farklı araç ve amaçlarla mücadele ettiği bir alandır (Bourdieu, 1998 akt. Dika, 2003: 13). Bourdieu, sosyal alanı bir oyuna benzetir ancak ne oyunun kuralları ne de kodları tam olarak bellidir. Çünkü sosyal ve kültürel sermaye değerinde olan sosyal alan ayrıca hem dinamiktir hem de keyfidir (Dika, 2003: 13). "Oyunlar stratejiktir. Her mücadeleye ve mücadele anına özel, muhtemel farklı yaklaşımlar vardır. İyi bir

stratejiyi neyin oluşturduğunu, şüphesiz oyunun kuralları kadar, kişinin rakibinin güçlü ve zayıf yanlarını değerlendirebilmesi de belirler. Özgünlük veya ilham gücü sonucun belirlemesinde etkili birçok faktörden sadece biridir" (Calhoun, 2007: 79). İyi bir oyuncu için oyunda meydana gelebilecek durumları sezip ona göre pozisyon alması önemlidir. Tam da bu noktada da habitus olarak tanımladığı şey devreye girer.

Peki, *habitus* nedir? Bourdieu'ya göre habitus, eyleyicilerin çok çeşitli durumlarla başa çıkmasını sağlayan bir strateji üretme ilkesidir. Dış yapıların içselleştirilmesinin ürünü olan habitus, alanın taleplerine aşağı yukarı tutarlı ve sistematik biçimde tepki verir. Habitus, toplumsal ilişkilerin tarihsel bir sistemine içkin ve dolayısıyla bireye aşkın, pratik bir akılsallık işlemcisidir. Habitus yaratıcıdır, buluşçudur ama yapıların sınırları içinde (Bourdueu ve Wacquant, 2012: 27-28). Yukarıda verdiğimiz örneğe dönersek habitus, oyuncunun bir oyundaki her oyuncunun bir sonraki hareketini, bir sonraki oyunu, bir sonraki vuruşu sezgileriyle kavrama kapasitesidir (Calhoun, 2007: 79).

4.1.1.2. James Coleman ve sosyal sermaye kavramının gelişimi

Sosyal sermaye kavramının sosyal bilimler alanında genel bir kabul görmesinde Coleman'ın çalışmaları şüphesiz bir kilometre taşı olmuştur. Sosyal sermaye ile bağlantılı olarak eğitim sosyolojisi alanında en sık başvurulan yorum, Coleman'ın sosyal sermaye anlayışı olmuştur (Dika, 2003: 14). Bourdieu ile karşılaştırıldığında, Coleman'nın farklı bir teorik perspektif ile çalıştığı, sosyal sermayeyi açıklarken farklı kavramlar kullandığı ve sosyal sermayeyi kullanırken kavramın kendisinden ziyade gerçekleştirdiği işleve ve sonuçlara odaklandığı görülür.

Ancak, bütün bu farklılıklarla birlikte esas olarak iki düşünür de aynı kavramsal yapıyı inşa eder (Uğuz, 2010: 31). İlk başlarda sosyal sermaye kavramını Amerika'da eğitim üzerine yaptığı çalışmalar bağlamında kullanan Coleman, bireylerin akademik başarıları arasındaki farkın toplumsal tabakalaşmamın malzemesini oluşturması açısından Bourdieu ile aynı perspektifi paylaşmaktadır (Aydemir, 2011: 53; Field, 2008: 28).

Ancak, Bourdieu sosyal sermaye ile ekonomik sermaye arasındaki ilişkiye odaklanmanın yanısıra, sosyal sermayenin ve kültürel sermayenin eğitim aracılığıyla toplumda var olan eşitsizliklerin içselleştirilmesi ve yeniden üretilmesi rolünü açıklamaya çalışır. Coleman ise bireylerin tek başına elde edemediği başarıları sosyal sermayenin sağladığı olanaklar ile eğitim aracılıyla toplumdaki eşitsizliklerin ortadan kaldırılması yönünde sağladığı katkıyı açıklar. Başka bir ifadeyle, toplumdaki dezavantajlı grupların tek başlarına elde etmeyi başaramadıkları fırsatlardan farklı şekillerde yararlanma imkanı sunar. Coleman, "sosyal sermayenin sadece güçlülerle sınırlı olmadığını, aynı zaman da yoksullara ve kenarda kalmış topluluklara da ciddi yararlar sağladığını gösterebilmiştir" (Field, 2008: 28)

Coleman da Bourdieu'ya benzer bir şekilde sermayeyi birbirine dönüşebilen üç farklı biçimde ele alır (Smith and Kulynych, 2002 akt. Uğuz, 2010: 31).

(i) *Fiziksel sermaye;* "eşyada değişiklik yapmak" suretiyle oluşturulan semayedir.

(ii) *Beşeri sermaye;* "insanların yetenek ve kapasiteleri artırılarak" oluşturulan sermaye çeşididir.

(iii) *Sosyal sermaye;* "insanlar arasındaki ilişkiler değiştirilerek" yaratılan sermaye biçimidir.

Fiziksel sermaye Coleman'a göre tamamen somut iken bireylerin yetenek ve kapasitelerini artırma yoluyla oluşturduğu beşeri sermaye, fiziksel sermaye göre daha az somuttur (Uğuz, 2010: 32). Sosyal sermaye ise soyuttur ve iki veya daha fazla aktör arasındaki ilişki yapıları içinde yer alır. Ailede sosyal sermaye, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkilerden oluşur; aile dışında ise, ebeveynler arasındaki ilişkilerdir (Özdemir, 2007: 15). Sosyal sermaye kavramının işaret ettiği anlamlar sosyal ilişkiler gibi soyut olduğundan tanımlanması oldukça zordur. Ancak Coleman, sosyal sermayeyi, tanımlarken onun ne olduğundan daha çok ne işe yaradığı üzerinde durur. Bu açıdan, bireylerin rasyonel tercihleri ve tercihlerin arkasındaki sosyal bağlamı

açıklarken sosyal sermayeyi sosyolojik ve ekonomik referanslarla bağlantılı olarak ele alır.

Coleman'a göre sosyal sermaye tek bir varlık değildir, ortak iki özelliği olan farklı varlıkların varyasyonlarıdır. Sosyal yapının bazı boyutlarından oluşan bu varlıklar yapının içindeki bireylerin hedeflerine ulaşmasında kolaylaştırıcı rol oynar (Coleman, 1994: 302). Örneğin Coleman'a göre bireysel ya da aile olarak güçlü sosyal ilişkilere ve bağlara sahip bireyler, bu tür bağlantılara sahip olmayan bireylerle kıyaslandığında hedeflerine daha kolay ulaşabilmektedir (Portes and Landolt, 2000: 531).

Coleman'a göre sosyal sermayenin maddi olamayan üç biçimi bulunmaktadır (Dika, 2003: 14). Bunlar; yükümlülükler ve beklentiler tarafından desteklenen güven düzeyi, bilgi kanalları, ortak çıkarları teşvik edici normlar ve yaptırımlardır. Coleman'a göre sosyal sermayeyi oluşturan bu üç yapı, sosyal eylemleri anlamada ve açıklamada önemli bilgiler sağlamaktadır. Bireyler sosyal eylemlerine normlar, bilgi kanalları, yükümlülükler ve beklentiler çerçevesinde şekil vermektedir (Uğuz, 2010: 33).

Sosyal sermaye ile beşeri sermaye arasındaki ilişkiye odaklanan Coleman'a (1988, 102-104) göre sosyal ilişkiler; bireyler arasındaki yükümlülük, beklentiler ve yapılar arasında güvenirliliği oluşturarak, bilgi kanalları açarak, gereksiz davranışlara yaptırımlar uygulayarak ve birtakım davranış şekillerini onaylayarak birey için faydalı sermaye kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu bağlamda Coleman, sosyal sermayenin beşeri sermayeye dönüşmesi ve bir kaynak oluşturması açısından sosyal sermayeyi şöyle tanımlamaktadır:

> *Aile bağlarında ve toplumun sosyal kurumlarında var olan ve bir çocuğun veya gencin toplumsal ve bilişsel gelişimine faydalar sağlayan bir takım kaynaklardır. Bu kaynaklar farklı insanlara göre biçim değiştirmektedir. Aynı zamanda çocukların ve gençlerin beşeri sermaye gelişimi için de önemli avantajlar oluşturur (Coleman, 1990: 334).*

Bu açıdan, sermaye kaynakları eğitim hedeflerin gerçekleşmesinde ve beşeri sermayenin perçinleşmesinde önemli rol oynar. Sosyal sermaye, bir taraftan belli akademik hedeflerin gerçekleşmesinde çeşitli fırsatlar yaratırken, diğer taraftan eğitim aracılığıyla elde edilen beşeri sermaye tarafından tahkim edilmektedir. Bu yönüyle Coleman'da sosyal sermaye çift yönlü bir nitelik taşımaktadır. Toplumsal yaşama yaptığı katkının aynı zamanda kendisini de beslemesi özeliğinden dolayı sosyal sermaye, daima aktif ve döngüsel bir durum alarak toplumu ve bu vesileyle kendisini besleyen bir dinamo özelliği gösterir (Ekinci, 2008: 28).

Bu çerçevede akademik eşitsizlikler üzerine yaptığı çalışmada, Amerika'nın toplumsal alt katmanlarında bulunan öğrencilerin eğitim durumlarına odaklanan Coleman'a göre, farklı aile yapıları çocukları için farklı sosyal sermaye miktarı anlamına gelmektedir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarının sağlanmasında ve beşeri sermayenin oluşmasında önemli rol oynamaktadır (Liza Hopkıns, 2002 akt. Özdemir, 2007: 15). Fiziksel, sosyal ve beşeri sermaye açısından dezavantajlı konumda bulunan bireyler, Coleman'a göre ancak eğitim aracılığıyla bu dezavantajlı durumları hafifletilebilir ve sosyal sermayelerinin güçlendirilmesiyle akademik eşitsizlikleri azaltılabilir.

3.1.1.3. Robert Putnam ve sosyal sermaye kavramının gelişimi

Bourdieu sosyal sermayeyi mikro ölçekte; birey, aile ve çevreyi merkeze alıp hedeflerin gerçekleşmesinde potansiyel bir kaynak olarak ele almaktadır. Coleman da sosyal sermayeyi lokal düzeyde, bütün bireylere fayda sağlayan bir "kamu malı" olarak ele almaktadır. Putnam ise Bourdieu ve Coleman'dan farklı olarak, söz konusu kavramı makro ve mikro ölçekte eklektik bir yapıda işlemektedir.

Sosyal sermayeyi siyaset, sosyoloji gibi birçok disiplinlerle bağlantılı olarak ele alan Putnam; bireylerarası iş birliğine dayalı olarak belli hedeflerin gerçekleşmesinde kolaylaştırma özelliği taşıyan güven, normlar ve sosyal ağlar gibi unsurlar üzerinde durmaktadır. Bu açıdan Coleman ile benzerlik taşımaktadır.

Sosyolog Bourdieu ve Coleman'dan farklı olarak geçmişi siyaset bilimine dayanan Putnam, *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy* (1993) adlı çalışmasıyla sosyal sermaye kavramının gelişmesinde ve bu günkü anlamda tartışma zemini bulmasında en büyük katkılardan birini yapmıştır. Putnam, İtalya'daki bölgesel yönetimler üzerine gerçekleştirmiş olduğu bu çalışmada, İtalya'nın farklı bölgelerindeki demokratik kurumların nasıl işlediği ve sosyal sermaye ile bağlantılı olarak, katılım kültürünün demokratik kurumların işlemesinde ve ekonomik kalkınmada nasıl bir rol oynadığını incelemiştir.

Putnam'a göre; katılım kültürü sosyal sermayenin en büyük göstergesidir ve sosyal sermaye; istikrarlı bir politikanın sürdürülmesinde, refah düzeyinin artırılmasında belirleyici olmaktadır. Bu bağlamda, Kuzey İtalya ve Güney İtalya bölgeleri arası gelişmişlik farkını açıklamaya çalışan Putnam'a göre, Kuzey bölgenin daha fazla gelişmiş olması, toplumdaki güven düzeyinin yüksek olması ve hükümet ile sivil toplum arasındaki güçlü ilişkilerin var olması, katılım kültürünün yüksek olması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Güney bölgesinin gelişmemiş olmasının nedeni ise şüphe ve korku kültürünün oluşmasıyla hükümet ile sivil toplum arasındaki ilişkilerin zayıflamasıdır.

Daha sonra *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (2000) adlı eseri ile gündeme gelen Putnam, ilgisini Amerika'ya çevirmiştir. Bu çalışmada; sivil toplum ile sosyal sermaye arasında pozitif bir ilişki kuran Putnam, sivil toplumun gerilediği Amerika'da sivil katılımın da giderek düşmekte olduğunu, dolayısıyla sosyal sermayenin de eriyerek azalmaya doğru gittiğini ifade etmiştir. Ayrıca Putnam'ın bu çalışması; 1800'lü yıllarda yazdığı "Amerika'da Demokrasi" adlı eserinde gönüllü sosyal kuruluşlar, toplumsal katılım ile ekonomik ve sosyal refahın yükselmesi arasında bağ kuran Tocqueville ile benzerlik taşıması önemlidir.

Putnam, sosyal sermaye kavramını hem İtalya örneğinde hem de Amerika örneğinde ele alırken genel olarak söz konusu kavram ile sivil toplum, sivil katılım, güven, karşılıklılık gibi kavramlar arasında ilişki kurmaya çalışmış ve ekonomik kalkınmayı

bile bu formülasyonlar aracılığıyla analiz etmeye çalışmıştır. Bu çerçevede sosyal sermayeyi şöyle tanımlama yoluna gitmiştir: "Sosyal sermaye; güven, normlar, iletişim ağları gibi toplumun etkinliğini koordine edilmiş eylemlerle kolaylaştıran sosyal organizasyonların özelliklerine gönderme yapmaktadır" (Putnam, 1993 167).

Bu tanımlamanın ifade ettiği anlamı biraz daha açmaya çalışan Putnam, sosyal sermayenin kolektif eylemlere yaptığı katkıları şu şekilde sıralamaktadır: Ortak hareketlerde bulunmayanlara daha masraflı bir fatura çıkarmak, karşılıklılığa olan inancı desteklemek, bilgi akışını kolaylaştırmak, geçmişte yapılan işbirliklerin sağlamış olduğu başarıların gelecekteki işbirliklerin sağlanması için katkı yapmak (Putnam, 1993: 173). Putnam'ın özellikle İtalya çalışmasındaki sosyal sermaye kavramının kullanım biçimi birçok açıdan Coleman'ın sosyal sermaye kullanımının genişletilmiş halidir. Ancak, iki teorisyenin önem verdiği gruplar değişmektedir. Putnam dönüşümlü kredi dernekleri ve müzik topluluklarına daha fazla önem verirken, Coleman kilise ve ailenin rolü üzerine önemle durmaktadır.

4.1.1.4. Francis Fukuyama ve sosyal sermaye kavramının gelişimi

Sosyal sermaye ile ekonomik kalkınma ve toplumsal refahın yükselmesi arasında ilişki kurmaya çalışan Fukuyama; "*Güven: Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması*" (2005) adlı çalışmasında bu konuya odaklanmaktadır. Ona göre, pazar ekonomisinde yazılı kuralların yanında sosyal ilişkilerin güvene dayalı olması ekonomik anlamda daha az masraflı bir fatura çıkarırken toplumsal refahın oluşmasında büyük katkı sağlar. Dolayısıyla, sosyal sermayenin bileşenleri olan güven, normlar, yükümlülükler ile ekonomik faaliyetler ve sosyal refahın yaratılması iç içe geçmektedir. Biri diğeri olmadan olamaz.

Fukuyama'ya göre ister küçük bir toplulukta olsun ister daha geniş bir toplumda olsun sosyal sermayenin bir bileşeni olan güven duygusunun hakim olduğu sosyal ilişkiler daha kolay yürümektedir. Diğer sosyal sermaye teorisyenlerin de önemle üzerinde durduğu güven unsuru, Fukuyama'nın sosyal sermaye tanımlamasının merkezinde yer

almaktadır. Ona göre sosyal sermaye, bir toplumda sosyal ilişkilerin güvene dayalı olması ve bireyler arasında güven duygusunun hakim olmasından kaynaklanmaktadır (Fukuyama, 2005: 42).

Fukuyama, sosyal sermayenin unsurlarını teşkil eden ve toplumsal işbirliğinin sağlanmasında rol oynayan; güven, doğruluk, karşılıklılık, ortak kültürel değerlerin giderek zayıflamasını büyük çözülme olarak görmektedir. "*Büyük Çözülme: İnsan Doğası ve Toplumun Yeniden Oluşturulması*" (2009) adlı eserinde Fukuyama, sosyal sermayeyi modern toplumların yaşamış olduğu çözülmeyle bağlantılı olarak ele alır. Ona göre, bütün otorite unsurların aşınması; aileleri, mahalleleri ve ulusları bir arada tutan bağların zayıflaması aşırı bireycilik kültürünün toplumsal normların alanının dışına çıkmasıyla mümkün olmuştur (2009: 20). İnsanları bir arada tutan, güven değerler, dayanışma ve ahlaki kurallar gibi topluluğa ait unsurlar Fukumaya'ya göre sivil toplumu oluşturan ana unsurlardır. İnsanlar tarafından benimsenen ve sosyal ilişkilerin sağlıklı bir zeminde işlemesini sağlayan bu unsurlar, aşırı bireycilik kültürü ile örülmüş yeni değerler ve düşünceler evreni tarafından tehdit edilmektedir (Aydemir, 2011: 75).

4.1.2. Sosyal sermayenin kavramsal çerçevesi

Sosyal sermaye kavramı üzerine çok geniş bir literatür olmasına rağmen, sosyal bilimler alanında kullanılan birçok kavramda olduğu gibi şu ana kadar bu kavram üzerinde de herkesin ittifak ettiği bir tanımlama yapılmamıştır. Özellikle birçok farklı disiplinlerde kullanılmasından dolayı, her disiplin ya da bu kavramı kullanan her kişi işlemiş olduğu konuyla bağlantılı olarak kavramı ele almakta ve konunun işaret ettiği anlamlar üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla, kavramın genel geçer bir tanımının yapılması zorlaşmaktadır.

Ayrıca, sosyal sermaye ile ilgili literatürün hala gelişmekte olduğu göz önünde bulundurulursa kavrama keskin sınırlar çizmenin daha da güç olduğu anlaşılmaktadır.

Sosyal sermaye kavramının gelişimine en büyük katkıları yapan Bourdieu, Coleman ve Putnam tarafından genel olarak şöyle bir tanımlamaya gidilmektedir:

Bourdieu'ya göre, kapitalist toplumlarında bireylerin kendi ekonomik çıkarlarını en yüksek düzeye çıkarmanın bir aracı olan sosyal sermaye, grup mallarına erişimi kolaylaştıran kaynaklardır (Winter, 2000: 5; Uğuz, 2010: 40). Bourdieu, sosyal sermayeyi bireyci bir perspektifle ele alarak sosyal yapının kendisinden ziyade sonuçlarına odaklanmaktadır.

Coleman ise beşeri sermayeden kaynaklanan faydaları maksimize etmenin bir aracı olarak gördüğü sosyal sermayeyi, bireylerin kendi çıkarlarını gerçekleştirmek için kullandıkları sosyal yapının düzlemleri olarak tanımlamaktadır. Ona göre bir bireye yapılan yatırım ne olursa olsun tek başına önemli getirilerle sonuçlanmaz. İnsanların sahip oldukları makamlar, dahil oldukları sosyal ağların mutlaka bir getirisi vardır (Cohen ve Prusak, 2001: 21).

Sosyal sermayeyi, etkin demokrasi ve ekonomik refahın yükselmesi amacıyla karşılıklı faydaya yönelen işbirliğini kolaylaştıran güven, ağlar ve normlar olarak tanımlayan Putnam ise, Bourdieu ve Coleman'dan farklı bir bakışa sahiptir. Bourdieu ve Coleman, sosyal ağların ve ilişkilerin bireylere kişisel çıkarlarına ulaşabilmelerini kolaylaştıracak kaynaklar olarak görürken; Putnam'a göre kişisel eylem ve amaçlardan ziyade önemli olan kolektif eylemlerdir ve amaç toplumsal düzeyde daha etkin, iyi işleyen demokrasi ve ekonomidir (Winter, 2005: 5; Uğuz, 2010: 41). Bu üç teorisyenin tanımlamaları arasındaki farklılıklar ve bu referanslar üzerine düşüncesini inşa edenler sosyal sermaye kavramının tanımlamasıyla ilgili esas olarak birbiriyle bağlantılı iki kategoriye ayrılarak açıklanabilir.

Bunların birincisi, sosyal sermayeyi bireysel ve kolektif bazda ele alış biçimi diğeri makro, mezo ve mikro toplumsal yapı düzlemlerine bağlı olarak tanımlanması girişimidir. Sosyal sermayeyi bireysel bazda ele alan ve bireylerin bir ürünü olarak gören düşünürler daha çok mikro konular üzerine yoğunlaşırken sosyal sermayeyi

kolektif hareketlerin ürünü olarak değerlendiren düşünürler çalışmalarını mezo ve makro düzeyde temellendirmişlerdir. Dolayısıyla, bu tanımlama farklılıkları sosyal sermayenin analiz düzeyine göre değişebilmektedir.

4.1.2.1. Analiz düzeyine göre sosyal sermaye

Sosyal sermaye teorisyenleri ve bu çizgide araştırma yapan kişiler eğildikleri konuya bağlı olarak farklı şekillerde sosyal sermayeyi analiz etmişler ve bu çerçevede tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar sosyal sermayeyi; bireylerin, grupların, örgütlerin özelliği olarak görürken diğerleri kavramı daha geniş perspektifle ele alarak ulusların ve uluslararası örgütlerin, kuruluşların bir niteliği olarak görmüşler ve bu karakteristikler üzerine yoğunlaşmıştır. Bourdieu, Coleman ve Putnam'a göre sosyal sermayenin analiz düzeyleri Tablo 14'ten izlenebilir.

Tablo 14. Çağdaş Sosyal Sermaye Teorisyenlerin Sosyal Sermaye Çalışmalarında Sosyal Sermaye Düzeyleri

Analiz düzeyleri	**Bourdieu**	**Coleman**	**Putnam**
Birey/ sınıf fraksiyonu	Unvanlar Arkadaşlıklar İşbirliği Üyelikler Vatandaşlık		
Aile/topluluk		Aile büyüklüğü Ebeveynlerin evdeki varlığı Annenin çocuğun eğitiminden beklentisi Ailenin hareketliliği Dini kuruluşlara üyelik	
Topluluk/bölge/ulusal			Gönüllü kuruluşlara üyelik Seçimlere katılım Gazete okuyucu kitlesi

Kaynak:Contemporary Authors on Social Capital[8]

[8] http://www.socialcapitalresearch.com/literature/contemporary-authors.html

Bourdieu, sınıf fraksiyonlarıyla bağlantılı olarak bireyin konumlanma biçimi üzerinden sosyal sermayeyi analiz etmiştir. Sosyal sermayenin bireysel boyutlarını ele alan Bourdieu'ya göre toplumlar, birbirinden farklı çok sayıda alandan oluşmaktadır. Bireyler sosyal sermayesini bir taraftan farklı toplumsal alanlardan ve yapılardan beslerken diğer taraftan bu toplumsal alanlara ve yapılara sosyal sermayelerini yine kendileri taşırlar (Uğuz, 2010: 41). Sosyal sermaye bağlamında unvan, arkadaşlık, işbirliği, üyelikler, vatandaşlık gibi kavramlar üzerinde duran Bourdieu, bu yapıların bireyin sınıf konumu üzerinde yaptığı etki üzerinde durmuştur. Ona göre, bir eyleyicinin sahip olduğu sosyal sermayenin hacmi bağlantı ağının boyutu ve bağlantıya geçtikleri kişilerin tek başına sahip oldukları sermaye türlerinin toplamına bağlıdır (Bourdieu, 1986: 63). Özetle Bourdieu, bireyin sahip olduğu bağlantılar ve bu bağlantıların niteliğine bağlı olarak bireye sağladığı faydalar açısından sosyal sermayeyi analiz etmiş ve tanımlama yoluna gitmiştir.

Bourdieu'nun aksine Coleman, sosyal sermayeyi sadece onu üretmek amacıyla çaba harcayanların oluşturduğu ve onların yararlanabileceği bir bireysel potansiyel kaynak değil, toplumsal yapının bütün birimleri tarafından kullanılabilecek bir kamusal kaynak olarak görür (Coleman 1988: 116). Aynı şekilde Bourdieu'dan farklı olarak sosyal sermayeyi Coleman; sadece güçlülerin, toplumsal üst sınıfta bulunan kişilerin yararına değil bütün herkesin yararına olan, işlerin daha kolay gerçekleşebilmesi için bir kolaylaştırma aracı olarak görür. Dolaysıyla Coleman, sosyal sermayenin sağladığı faydalar açısından sadece bireye özgü olma özelliğine karşı çıkar.

Ancak, Coleman'nın sosyal sermayenin sosyal ilişkilerden kaynaklanması, bireyler arasındaki ve bireylere bağlı ilişkilerin yapısına bağlı olması hakkındaki düşüncesi Bourdieu'nun düşüncesiyle benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla Coleman, bireylerin sosyal sermaye edinebilecekleri fikrine karşı çıkmaz. Sonuç olarak, her ikisi de sosyal sermayeyi bireylerin potansiyel kaynaklarını artırmak amacıyla kullanabilecekleri bir araç olarak görmektedir (Uğuz, 2010: 41). Sosyal sermayeyi potansiyel bir kaynak olarak gören ve söz konusu kavramı aile ve topluluk düzeyinde ele alan Coleman; aile

büyüklüğü, annenin çocuğundan beklentisi, ebeveynin ailedeki varlığı, ailenin hareketliği (göç durumu) ve bireylerin herhangi bir dini kuruluşa üyeliği gibi durumlar ile bireylerin eğitim başarıları arasındaki ilişkiye odaklanmıştır.

Sosyal sermayeyi bireysel ve topluluk düzeyinde ele alan Bourdieu ve Coleman'a karşın Putnam sosyal sermayeyi bölge, toplum, ulusal gibi konular bağlamında ele alarak daha makro konulara eğilmiştir. Putnam bir toplulukta gönüllü kuruluşlara üyelik, seçimlere katılım, gazete okuyucu kitlesi ile ekonomik kalkınma ve toplumsal refah arasında ilişki kurmaya çalışır. Ancak Putnam, sosyal sermayeyi makro düzeyde ele alsa da mikro boyutta bireyin durumunu göz ardı etmemektedir Başka bir ifadeyle, makro düzeyde sosyal sermayenin kamusal boyutuna değinirken, mikro düzeyde bireysel boyutuna değinir. Fakat Putnam'ın sosyal sermaye kavramsallaştırmasında topluluk düzeyindeki sosyal sermaye üretimi, bireysel sosyal sermaye üretimini öncelemektedir.

Putnam'ın bakış açısıyla bir benzetme yapacak olursak aynı koşulları paylaşan ve aynı akademik başarı düzeyine sahip iki öğrenciden biri akademik motivasyon düzeyi düşük bir sınıfa diğeri akademik motivasyon düzeyi yüksek bir sınıfa gönderildiğinde; motivasyon düzeyi yüksek sınıfa giden öğrencinin başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Buna göre, aynı bireysel koşulları paylaşan iki kişiden biri, sosyal sermayesi daha yüksek, diğeri sosyal sermayesi daha düşük bir toplulukta yaşamakta iken sosyal sermayesi daha yüksek toplulukta yaşayan bireyin sosyal sermaye üretme hacmi daha fazla olacaktır.

3.1.2.2. İçsel ve dışsal boyuta göre sosyal sermaye

Adler ve Kwon sosyal sermaye tanımını tablo 15'te görüldüğü gibi içsel ve dışsal özelliklere bağlı olarak sınıflandırmıştır. Yukarıda sosyal sermaye analiz düzeylerinde değinildiği gibi "sosyal sermaye bireysel bir ürün mü?" ya da "bir kamusal mal mı?" sınıflandırmasına benzer bir şekilde Adler ve Kwon, sosyal sermayeyi sınıflandırma yoluna gitmiştir.

Adler ve Kwon; bireysel boyuttaki sosyal sermayeyi içsel olarak, bir kamusal mal boyutundaki sosyal sermayeyi de dışsal olarak ele almışlar. İçsel sosyal sermaye sınıflandırmasında, bir aktörün diğer aktörlerle süren ilişkiler üzerinde yoğunlaşırken, dışsal sosyal sermaye sınıflandırmasında, bir kollektivitenin içindeki aktörler arasındaki ilişkilerin yapısına odaklanırlar. Adler ve Kwon daha sonra üçüncü bir sınıflandırma yaparak her iki bağlantı tiplerinin de bir arada olduğu bir yapıyı ele alır. Ayrıca dışsal sosyal sermaye köprü kurucu ya da toplumsal sosyal sermaye niteliklerine odaklanırken; içsel sosyal sermaye, ise bağ ve bağlantılar üzerine odaklanır[9].

Tablo 15. İçsel ve Dışsal Boyutuna Göre Sosyal Sermaye Tanımları

Tanımların Boyutları	Düşünürler	Tanımlar
Dışsal, Köprü kuran, Toplumsal	Bourdieu	Karşılıklı tanıma ve tanınmaya dayalı daha fazla veya daha az kurumsallaşmış kalıcı ağ ilişkilerine sahip olmanın getirdiği mevcut veya potansiyel kaynaklar toplamıdır. Sosyal sermaye, belli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilir ve asalet gibi kurumsallaşabilen sosyal yükümlülüklerden (bağlantı) oluşur.
	Bourdieu ve Wacquant	Karşılıklı tanışma ve tanınmaya dayalı daha fazla veya daha az kurumsallaşmış kalıcı ağ ilişkilerine sahip olmanın bir bireye veya gruba getirdiği gerçek veya sanal kaynakların toplamıdır.
	Boxman, De Graaf ve Flap	Destek vermesi beklenen insan sayısı ve bu insanların kendi yönetimlerindeki kaynaklarıdır.
	Portes	Aktörlerin sosyal ağlardaki veya diğer sosyal yapılardaki üyelikleri sayesinde yarar elde etme yetenekleridir.
İçsel, Bağlar, Bağlanma	Coleman	Sosyal sermaye, fonksiyonuna göre tanımlanır. Tek bir varlık değildir; ortak iki özelliği olan farklı varlıkların bir çeşitlemesidir: Varlıklar, sosyal yapının bazı özelliklerini taşır ve yapı içindeki bireylerin belli eylemlerini kolaylaştırır.
	Fukuyama	Grup veya örgütlerde ortak amaç için çalışma yeteneğidir. Sosyal sermaye, aralarında iş birliği bulunan belli bir grubun üyeleri arasında paylaşılan normlar ya da gayri resmi değerler olarak basit bir biçimde tanımlanabilir.
	Putnam	Karşılıklı yarar için koordinasyon ve işbirliğini kolaylaştıran ağlar, normlar ve sosyal güven gibi sosyal örgütlerin sahip oldukları özellikleri ifade eder.
Hem içsel hem dışsal	Loury	Pazarda değerli olan beceri ve özelliklerin kazanılmasına yardım eden veya bunları geliştiren insanlar arasındaki sosyal ilişkilerdir.
	Woolcock	Bireyin sosyal ağında yer alan bilgi, güven ve karşılıklı normlardır.

Kaynak: http://www.socialcapitalresearch.com/literature/definition.html

[9] http://www.socialcapitalresearch.com/literature/definition.html (Erişim tarihi: 5. 7. 2013)

Adler ve Kwon, sosyal sermaye kavramı üzerine yapılan tanımlamaları incelediklerinde sosyal sermaye tanımının esas olarak iki noktada farklılaştığını görmüşlerdir. Bunların birincisi; sosyal sermayenin etkileri veya kaynakları açısından, diğeri ise ilgilendiği konuya göre farklılık göstermesidir. Bir genellemeye gidildiğinde temel olarak bu tanımlamalar sosyal sermayenin içsel ve dışsal olma niteliğine göre sınıflanmaktadır (Özdemir, 2007: 9).

Dışsal sosyal sermaye; birey veya grupların başarılarının ya da hedeflenen işlerin gerçekleşmesinde sosyal ağlardaki aktörlerin birbiriyle bağlantıya geçmesi bakımından kolaylaştırma özelliği gösteren sosyal sermaye rolünü, toplumsallık boyutunda açıklamaya çalışır. İçsel boyuttaki sosyal sermaye de daha çok kolektif hedeflerin gerçekleşmesi ve bu hedeflerin gerçekleşmesinde rol oynayan içsel bağlantılar ve topluluk düzeyindeki ilişkiler üzerine odaklanmaktadır.

Bu iki yaklaşımın yanında sosyal sermayenin hem içsel hem de dışsal boyutunu birlikte ele alarak analizler yapan düşünürler daha bütüncül bir perspektif sunmaktadır. Çünkü bir birey, çalıştığı bir örgütte bir aktör olarak örgütün hedeflerinin gerçekleşmesinde içsel bağlantılara sahip olduğu gibi kendi bireysel hedeflerin gerçekleşmesinde dışsal bağlantılara sahip olabilmektedir.

3.1.2.3. Yapısal, ilişkisel ve bilişsel boyuta göre sosyal sermaye

Sosyal sermaye kavramı üzerine yapılan tanımlamaların çoğu Ferlander'e (2007: 117) göre, esas olarak sosyal ağlara ve onun içerikleri olan yapısal, ilişkisel ve bilişsel niteliklerine bağlı olarak sınıflandırılabilir.

Yapısal boyut; bütün ağlara bağlı olarak bireyler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimi ele alır. Sosyal sermayenin bu boyutu bütün sosyal bağlantıların yapılarını referans alarak sosyal sermayenin kullanılmasında ve geliştirilmesinde bir aktörün diğer aktörlere ve gruplara erişiminin rolünü açıklamaya çalışır (Krisha ve Shrader, 2002: 19).

İlişkisel boyut; kişisel ilişkilerin yapısına işaret etmektedir. İnsanların birbiriyle girmiş olduğu etkileşim yoluyla bireylerin geliştirmiş olduğu çeşitli ilişki biçimlerini ifade etmektedir. Yapısal boyut, bireylerin birbiriyle etkileşime geçip geçmediğini ele alırken ilişkisel boyut bu etkileşimin içreğine ve niteliğine odaklanmaktadır. Bu boyuttaki sosyal sermayenin en karakteristik özelliği ilişkilerin güvene dayalı olmasıdır. Bu şekilde bireyler daha kolay işbirliğine gitmekte ve böylece hedeflerin gerçekleşme maliyeti düşmektedir (Uğuz, 2010. 81).

Bilişsel boyut; sosyal bir ağda bulunan bireylerin kendi aralarında belirli kodlar, değerler, inançlar ve ortak bir yaklaşım geliştirip geliştirmediğine odaklanır. Bu çerçevede geliştirilen ortak dil, bilgi transferini kolaylaştırmakta ve ağdaki aktörler arasında ortak bir akıl oluşmasına katkı sağlamaktadır (Krisha ve Shrader, 2002: 19).

Sonuç olarak, yukarıda değinilen bütün bu sınıflandırmalara benzer sınıflandırma; yatay veya dikey, açık veya kapalı, güçlü ya da zayıf bağları, coğrafi olarak dağınık ya da sınırlandırılmış ve enstrümantal ya da ilkeli gibi diğer kriterlere göre yapılabilir.

3.1.3. Sosyal sermaye unsurları

Sosyal sermaye kavramının gelişim süreci incelendiğinde kavram üzerine yapılan tanımlamalarda farklılık olduğu görülmektedir. Benzer şekilde sosyal sermayenin unsurların ne olduğu ile ilgili farklılıklara da rastlamak mümkündür. Mesela Narayan ve Cassidy'e (2001) göre sosyal sermayenin grup nitelikleri, genelleştirilmiş kurallar, birliktelikler, girişkenlik, komşularla bağlantılar, gönüllülük ve güven olmak üzere yedi değişik unsuru mevcuttur. Diğer bir kaynağa göre sosyal sermayenin öğeleri güven, sosyal etkileşim türleri, sosyal ağlar, kurallar ve normlardır (Akt. Uğuz, 2010: 60). OECD (2001: 41) çalışmasına göre ise sosyal sermaye unsurlarının esas olarak güven, sosyal ağlar, değerler ve normlar olduğunu ifade etmektedir. Aşağıda sosyal sermaye açısından önemli bu üç kilit kavram açıklanmaya çalışılacaktır.

3.1.3.1. Karşılıklılık ve güven

Sosyal sermaye kapsamında güven unsuru aşağıda verildiği gibi farklı şekillerde ele alınabilir:

-"Yakın ilişkiler" açısından kişiler arası güven (aile, meslektaşlar ve komşular);

- "Yabancılar" açısından kişiler arası güven;

- "Kamu ve özel kurumlar" açısından güven.

Peki, güven sosyal sermayenin bir sonucu mudur ya da sosyal sermayenin gelişimini sağlayan bir etken midir? Bu konuda net bir cevap vermek zor görünüyor. Bazı çalışmalar sosyal sermayenin gelişimini sağlayan bir kaynak olarak, bazı çalışmalar sosyal sermayenin gelişiminden sonra ortaya çıkan bir ürün olarak, bazı çalışmalar ise iki kavramı birlikte ele almaktadır.

Woolcock (1998: 155), sosyal sermaye bakımından güçlü toplumların daha güvenilir olduğunu ve yönetilmesi daha kolay olduğunu söyler. O, güvenin sosyal sermayenin bir sonucu olabileceğini söyler. Fukuyama'ya (2005: 42) göre ise, sosyal sermaye bir toplumda güven duygusunun hakim olmasından kaynaklanan bir durumdur. Bu özellik, aile gibi küçük gruplardan makro düzeydeki uluslararası örgütlere kadar bütün yapıların içinde mevcuttur. Dolayısıyla Fukuyama, güven unsurunu sosyal sermayenin bir ürünü olmaktan ziyade sosyal sermayenin kaynağı olarak görür.

Güven; sosyal ağlar, değerler ve normlar gibi unsurlarla etkileşime geçerek sosyal ilişkilere dayalı olan sosyal sermayenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Sosyal ağda bulunan aktörler güvene dayalı ilişkiler kurduklarında ortak değer ve normların oluşmasına katkı sağlar. Böylelikle; güvene dayalı ilişkiler hedeflerin gerçekleşmesinde kolaylaştırma görevini görür, ilişkilerin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlar.

Sosyal sermayenin bir kaynağı olarak düşünülen güven, sosyal sermayenin bir sonucu da olabilmektedir. Örneğin, sosyal sermaye düzeyinin yüksek olduğu bir topluluk ya da

toplumda bireyler arası iletişim de güçlü olmaktadır. Güçlü bir iletişim güçlü etkileşimlerin oluşmasına neden olur. Aynı şekilde, güçlü bir etkileşim ortak normların ve değerlerin oluşmasını sağlar. Ortak norm ve değerler, bireyler arasında güveni tesis eder. Sonuç olarak güven, bir kaynak olarak sosyal sermayenin gelişimine katkı yaptığı gibi sosyal sermayenin güçlü olması aktörler arasında güveni de tesis etmiş olur.

4.1.3.2. Sosyal normlar ve değerler

Normlar, bir toplum veya gruplardaki bireylerin davranışlarını belirleyen ve toplum düzenini sağlayan kurallar bütünü olarak tanımlanabilir. Bireyler, toplum veya grup içinde normlar ve değerlerle yapılması gereken ve yapılmaması gereken davranış kurallarını öğrenir. Bu davranış kuralları somut olduğu gibi kuralları ihlal eden bireyleri toplumdan veya gruptan dışlanma şeklinde soyut yaptırımları da olabilir.

Normlar, literatürde bir taraftan sosyal sermayenin bir kaynağı olarak ele alınırken diğer taraftan paylaşılan güven ve karşılılık duygusunun aracı mekanizması olarak ele alınmaktadır (Tüysüz, 2011: 22). Karşılılık duygusuna bağlı olarak birey, bir davranışta bulunurken muhtemel sosyal sonuçları hesap eder. Bireyin empati yaparak sorunları çözmeye çalışması daha verimli sonuçlar elde etmektedir. Dolayısıyla, sosyal sermayenin gelişimine katkı sağlamaktadır. Çünkü birey, bir yandan kendi çıkarlarını gözetirken diğer yandan karşıdaki kişinin çıkarını gözeterek dayanışma pratiklerine uyum sağlar. Hatta bazen birey, kendi çıkarlarını toplumun çıkarlarına feda edebilir.

Bir norm varsa ve fiiliyse, bazen kırılgan da olsa güçlü bir sosyal sermaye biçimi oluşturur. Suçu yasaklayan fiili normlar, bir şehirde geceleri dışarıda özgürce yürümeyi mümkün kılar ve yaşlı insanların güvenlikleri hakkında korkuya kapılmadan evlerinden dışarı çıkmalarını sağlar. Bir topluluktaki yüksek, okul başarısını destekleyen ve bu başarı için esaslı ödüller sunan normlar, okul ödevlerini fazlasıyla kolaylaştırır (Coleman, 1988: 93).

Normlar, aynı zamanda sosyal sermayenin diğer unsurlarının da gelişmesine ve üretilmesine katkıda bulunur. Örneğin; bireylerin bir birlerini çok iyi tanıdığı bir grupta,

bir birey grup normlarının dışında bir davranışta bulunduğunda gruptan dışlanacağını bilir ve buna çok dikkat eder. Dolayısıyla, ancak grup normlarının ihlal edilmediği bir ortamda, bir güven ortamı oluşabilir.

4.1.3.3. Sosyal ağlar

Sosyal sermayenin bir başka temel unsuru ise sosyal ağlardır. Sosyal ağlar; akraba, arkadaş, grup içindeki bireyler ya da grupların birbiriyle iletişim içinde olduğu sosyal yapıyı ifade eder. Sosyal ağlar, sosyal sermaye için bir hazinedir denilebilir. Sosyal sermayenin üç büyük teorisyeni; Bourdieu, Coleman ve Putnam sosyal sermayeyi tanımlarken sosyal ağların önemine işaret etmiştir.

Bourdieu (1986: 61), sosyal sermaye ile ilgili sosyal ağların önemine vurgu yapan şu tanımı yapmıştı: Az ya da çok kurumsallaşmış karşılıklı tanışıklık ve tanıma ilişkilerinden oluşan uzun ömürlü bir *networke* sahip olmayla bağlantılı, kendi üyelerine kolektivitenin sahip olduğu sermayenin desteğini sağlayan potansiyel kaynaklardır. Coleman'a göre ise sosyal sermaye; bireyler arasındaki ilişki yapılarında var olmakta, *ağlara* katılmanın kolektif bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Uğuz, 2010: 66). Putnam da sosyal sermayeyi tanımlarken bireyler arası iletişim *ağları* ve bundan ortaya çıkacak karşılılık ve güvenirlilik normlar gibi bağlantılara referans yapmıştır (Field, 2008: 45).

Birçok düşünür sosyal ağları, sosyal sermayenin asli bir unsuru olarak kabul etse de sosyal sermayenin "ne" olduğu ile ilgili ortak bir fikir bulunmamaktadır. Çünkü her disiplin kendi perspektifinde sosyal ağları tanımlamış ve çalışılan konuya bağlı olarak inceleme alanı farklılık göstermiştir. Ancak, sosyal sermaye literatürü araştırıldığında esas olarak sosyal ağlar üzerine yapılan çalışmaları ikiye ayırmak mümkündür.

Birinci yaklaşım, ağın yapısına (network structure) odaklanarak sosyal ağı tamamlayan bağların formal yapısı içinde sosyal sermayenin unsurunu oluşturduğunu düşünür. İkinci yaklaşım ise, sosyal ağı tamamlayan bağların içeriğini merkeze alır. Bu yaklaşım, sosyal ağların yapısının özelliklerini araştırmak yerine; paylaşılan normlar,

inançlar gibi özelliklere odaklanır (Özdemir, 2007: 45). Bu bağlamda, sosyal ağların sosyal sermaye açısından sınıflandırma biçimleri detaylı ele alınacaktır. Bu noktada, ilk olarak Putnam'ın "bağlayıcı ve köprü oluşturan sosyal sermaye" kavramı; daha sonra "dayanışmacı ağlar", "aracı ağlar", "bağlantı kuran ağlar", "güçlü ağlar" ve "zayıf ağlar" kavramları irdelenecektir.

4.1.3.3.1. Bağlayıcı, köprü kurucu ve birleştirici sosyal sermaye

Putnam, *"Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community"* (2000) adlı eserinde bireylerin sahip olduğu ağların niteliğine bağlı olarak sosyal sermayeyi "bağlayıcı" ve "köprü oluşturucu" sosyal sermaye şeklinde sınıflandırmıştır. Daha sonra Woolcock (Uğuz, 2010: 79); ağlara dayalı sosyal sermaye sınıflama tipine, birleştirici sosyal sermayeyi de ekler.

4.1.3.3.1.1. Bağlayıcı sosyal sermaye

Bağlayıcı sosyal sermaye; aralarında güvene dayalı güçlü ilişkilerin, uzun iletişimin olduğu bireylerin, aile üyelerinin, arkadaş çevresinin ve komşuların meydana getirdiği, ortak norm ve değerlerin teşekkül ettiği sosyal bir yapıdır.

Bağlayıcı sosyal sermaye, birincil ilişkilerin gerçekleştiği aile, akraba ve yakın çevredeki bireylerin birbiriyle olan iletişimine dayanır. Bu sermaye türü, yakın ilişkiler aracılığıyla aynı karakteristik özellikleri taşıyan bireyleri bir arada tutar. Bir grup ya da çevredeki bireylerin saf bir kimlik kazanmasında belirleyici rol oynar. Bağlayıcı sosyal sermayenin pozitif yönleri olduğu gibi negatif yönleri de bulunmaktadır.

Bağlayıcı sosyal sermaye, grup üyeleri arasında sıklıkla akademik başarıyı yükseltme, iş arama maliyetini azaltma ve iş ilişkisinde görevi kötüye kullanma riskini azaltma (Field, 2006: 126) gibi pozitif yünleri bulunmaktadır. Ancak Leonard'a (2004) göre, homojen popülasyonlarda ortaya çıkan ve cemaatsel bir niteliğe bürünen bu tür sosyal ilişkiler sosyal ilişkinin gücüne bağlı olarak örgütlü suçlar, mafya ve çete gibi

istenmeyen sonuçlar da doğurabilir (Uğuz, 2010: 76). Bir grubun bireyleri için yararlı görünen bu tür ilişki biçimleri toplumsal açıdan zararlı sonuçlar doğurabilir.

4.1.3.3.1.2. Köprü oluşturucu sosyal sermaye

Bağlayıcı sosyal sermayenin aksine köprü oluşturucu sosyal sermaye, bir bölgede yaşayan bireylerin başka bir bölgede yaşayan bireylerle ya da bir grubun başka bir grupla iletişime geçmesiyle sahip olduğu bağlantılar olarak tanımlanabilir. Bu tür ilişki biçiminde ilişkiler daha zayıf bir yapıya sahiptir. Bir hedefin gerçekleşmesi için köprü oluşturucu sosyal sermaye, bireylere farklı imkanlar sunmaktadır. Bu sermaye biçimiyle, bireyler uzaktaki bireylerle bağlantı kurarak yeni fırsatlara ve bilgi kanallarına ulaşır. Bir bireyin tek başına gerçekleştiremeyeceği hedefleri farklı ağlara sahip olmakla daha kolay gerçekleştirme şansına sahip olur.

4.1.3.3.1.3. Birleştirici sosyal sermaye

Bireyin sahip olduğu ağların niteliğine bağlı olarak Woolcock (2001: 13), Putnam'ın bağlayıcı ve köprü kurucu sosyal sermaye kavramlarına birleştirici sosyal sermayeyi de ekler. Bileştirici sosyal sermaye, toplumsal hiyerarşinin farklı basamaklarında bulunan, örneğin yöneten ile yönetilen arasındaki sosyal ilişkidir. Birleştirici sosyal sermaye bağlayıcı sosyal sermayeye benzemekle birlikte ilişkinin gerçekleştiği kişilerin toplumsal konumları bakımında farklılaşmaktadır. Bu sermaye formu, diğer sermaye biçimlerinde farklı olarak daha dikey ilişkilere dayalı olduğu için bireyin bilgi kanallarına ve fırsatlara ulaşması kolaylaşmaktır.

4.1.3.3.2. Güç ve nitelik düzeyine göre sosyal ağlar

Sosyal sermaye kavramı üzerine çalışan düşünürler, sosyal sermayenin en önemli unsurlarından biri olan sosyal ağları çeşitli özelliklerine göre farklı şekillerde sınıflandırmışlar. Güç ve nitelik düzeyine göre sınıflandırılan sosyal ağlar, aşağıda sistematik bir tablo halinde verilmiştir.

Tablo 16. Düzey, Güç ve Niteliğe Göre Sosyal Ağlar

Düzey	**Güçlü ağlar**	**Zayıf ağlar**
Dayanışmacı Ağlar (yatay)	Sosyal sınıf, din gibi benzer özelliklere sahip arkadaşlıklar, aile ilişkileri	Gönüllü birlikteliklerdeki benzer çıkar ya da sosyal niteliklere sahip üyeler.
Aracı Ağlar (yatay)	Yaş, cinsiyet ya da etnisite gibi farklı sosyal niteliklere sahip yakın arkadaşlıklar ve aile bireyleri	Gönüllü birlikteliklerdeki farklı sosyal nitelikli üyelikler ve tanışıklıklar.
Bağlantı Kuran Ağlar (dikey)	Yakın iş arkadaşlıkları Farklı hiyerarşik pozisyonlardaki yakın iş arkadaşlıkları	Farklı hiyerarşik pozisyonlardaki mesafeli iş arkadaşlıkları ve vatandaşlarla kamu çalışanları arasındaki bağlar.

Kaynak: (Ferlander, 2007: 118)

Sosyal ağların sınıflandırması ile ilgili olarak Lin (2001), Putnam ve Woolcock'tan farklı bir yol izleyerek ağları "zayıf ağlar" ve "güçlü ağlar" diye ikiye ayırır. Güçlü bağlar, birçok açıdan birebirine benzeyen bireyleri bir araya getirmesini ve aynı hedefe odaklamasını sağlarken zayıf bağlar farklı sosyal ve kültürel geçmişten gelen bireyleri bir araya getirir. Güçlü bağlar kuralcı ve kimlik temelli amaçları toplamak için benzer kaynaklara sahip olan insanları ve grupları bir araya getirir. Zayıf bağlar ise, çoğunluk tarafında paylaşılan değerlere daha az dayanmakla birlikte, yeni kaynak şekillerine ulaşımını sağlamaktadır. Dolayısıyla, hedeflerin gerçekleşmesine daha fazla hizmet ederler (Field, 2008: 93).

4.1.4.Sosyal sermaye belirleyicileri

Yukarıda güven, normlar ve sosyal ağlar gibi sosyal sermayenin belli başlı unsurlarına değinildi. Peki, sosyal sermayenin belirleyicileri nelerdir? Bir hedefin daha kolay bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan bir güven ortamına, etkili normlar ve sosyal ağlara kimler sahip olabilir? Sosyal sermaye ile ilgili birçok kavramda olduğu gibi sosyal sermayenin belirleyicileri konusunda da ortak bir görüş bulunmamaktadır.

Ancak ortaya konulan düşünceler tamamen de birbirinden uzak değiller. Örneğin Halpern'e göre; kişisel değerler, eğitim, tarih ve kültür, aile, çevre, tüketim alışkanlıkları vb. faktörler sosyal sermayenin belirleyicileridir (Uğuz, 2010: 53). Iyer

vd. (2005) göre ise sosyal sermayeyi; eğitim, yaş, gelir, etnik yapı, bireyin kentte ya da kırda yaşama durumu, ev sahibi olup olmadıkları, iş sahibi olup olmadıkları gibi faktörler belirler. Oleta (2003) ise, birçok düşünürün üzerinde ortak durduğu sosyal sermaye belirleyicilerini bir tabloda bir araya getirir. Olate'nin sosyal sermayenin belirleyicileri ile sosyal sermayenin diğer parçaları arasındaki ilişkiyi gösteren tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Sermaye Belirleyicileri ve Sonuçları



Sosyal sermayenin belirleyicileri ile ilgili hipotezlerin şeması	Güvene ve karşılılık faaliyetine dayalı networkler	Network özellikleri (ağ tipleri üzerinden)	Sosyal sermayenin sonuçları ile ilgili hipotezlerin şeması
Kişisel özellikler: Yaş Cinsiyet Sağlık Ailesel Özellikler: İlişki durumu Medeni durum Çocuğun varlığı Kaynaklar: Eğitim Ev sahibi olma Meslek sahibi olma Tutum ve değer: Paylaşan hedeflerin çeşitliliğinden doğan tolerans Bölgenin karakteristik özellikleri: Kır/kent Sosyo-ekenomik Avantajlar Yerel bölgenin network oranı Yerel bölgenin bilgi düzeyi Yerel bölgede güven	**Bağlayıcı sosyal sermaye** (informal bağlantılar) Aile ilişkileri Arkadaşlıklar Komşular İş arkadaşlıkları Karşılılık ve güvene dayalı anlaşmalar tarafından belirlenen kişisel/ailesel karakteristikler **Köprü kurucu sosyal sermaye** Genelleştirilmiş ilişkiler Yerel halk Genel halk Sivil gruplardaki insanlar Genelleştirilmiş karşılık ve güven tarafından belirlenen karakteristikler **Bağlantı kuran sosyal sermaye** Kurumsal ilişkiler Kurumsal sistemle olan ilişkiler Bağlantılardaki güç Kurumlara duyulan güven tarafından belirlenen karakteristikler	Boyut ve yaygınlık, örneğin; İnformel bağlantıların sayısı Mahallenden kaç kişiyi tanıyorsun İş bağlantıları sayısı Yoğunluk ve kapalılık, örneğin; Yakın arkadaşlıklar Aile üyelikleri Yerel halkın birbirini tanıması Çeşitlilik, örneğin; Farklı etniğe dayalı arkadaşlıklar Grup üyeliklerinde eğitim çeşitliliği Karışık yerel kültür	Bireysel/aile refahı Tanışma yoluyla çocuk bakımı ihtiyacını karşılama Öne geçem gibi bazı fırsatlara sahip olma Kamu refahı: Halk sağlığı Halk eğitimi Enerji dolu sosyal yaşam: Gönüllülük Toplumsal işbirliği Semt refahı: Çeşitliliğin avantajları Suçun azalması Siyasi refah: Katılımcı demokrasi Kaliteli yönetim Ekonomik refah: Eşitsizliğin azalması

Kaynak: Olate, R (2003: 13)

Tabloda da görüldüğü üzere; bireylerin kişisel özellikleri, ailesel özellikler, kaynaklar, tutum ve değer, bölgenin karakteristik özellikleri ve yerel bölgenin network oranı sosyal

sermayeyi olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Şimdi bu özelliklerin bir kısmı kısaca ele alalım.

Yaş: Bireyin yaşının sosyal sermayeyi belirlediği üzerindeki düşence farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalar yaşın ilerlemesi ile birlikte bireyin sosyal sermayesinin de artacağını düşünürken (Özdemir, 2007: 103-104), bazı çalışmalar ise bireyin yaşının ilerlemesi ile birlikte bireye yapılacak yatırım da azalacağından dolayı sosyal sermayesi de azalma yönünde bir seyir izler (Öksüzler, 2005: 120).

Cinsiyet: Sosyal sermaye düzeyini belirleyen bir başka belirleyici cinsiyettir. Yapılan birçok çalışmaya göre erkeklerin sahip olduğu sosyal sermaye kadınların sosyal sermayesinde daha güçlüdür (Uğuz, 2010: 57). Bunun nedeni ise kadınların birçok açıdan erkeklere göre dezavantajlı konumda olmalarına bağlanabilir. Erkekler daha fazla çıkara dayalı ilişkiler kurarken ve kurduğu ilişkiler heterojen özellikler göstermesi açısından bireye faydalı sonuçlar doğururken, kadınlar daha çok duygu yoğunluğuna dayalı güçlü ilişkiler kurmaktadır. Ancak, kadınların kurduğu güçlü ilişki, homojen özellikler gösterdiği ve küçük grupları kapsadığı için bireye daha az sonuçlar doğurmaktadır.

Aile: Sosyal sermayenin bir diğer belirleyicisi ailesel karakteristiklerdir. Yapılan çalışmalar göre evli olanlar bekar olanlara göre daha güçlü sosyal sermayeye sahiptirler. Çünkü bekar olanlar daha kısa ilişkiler kurmakta ve bu kısa ilişkiler bireyin kendisine bir geri dönüş olarak kazanç sağlayamamaktadır. Bunun yanında evli olanlar daha uzun ve sağlam ilişkiler kurmaktadır. Dolayısıyla, güçlü ilişkiler çeşitli fırsatlar sunmaktadır.

Eğitim Durumu: Bir başka belirleyici ise, bireyin eğitim durumu ve meslek sahibi olma durumudur. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyler hem daha geniş ağlara sahip olmaktadır, hem de sahip olduğu ağlar heterojen özellikler göstermektedir. Dolayısıyla eğitim düzeyi yüksek bireyler daha geniş fırsatlara sahiptir. Benzer şekilde, herhangi bir meslek sahibi olup çalışanlar çalışmayanlara göre daha güçlü sosyal sermayeye sahiptir.

Bölge: Bireyin yaşadığı bölgenin çeşitli açıdan özellikleri de sosyal sermayenin gelişimine ya da statik kalmasında önemli rol oynamaktadır. Kentte yaşayanlar kırda yaşayanlara göre, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanlar olmayanlara göre, yerel halkın bilgi düzeyi yüksek olanlar olmayanlara göre, güven düzeyi yüksek olanlar olmayanlara göre daha avantajlı konumdadır.

4.1.5. Diğer sermaye türleri

Klasik sermaye kavramı; modern dönemle birlikte kapitalizmle bağlantılı olarak çokça kullanılmaya başlamış, özellikle toplumsal sınıfları analiz etmek amacıyla Marksist yaklaşımın başat kavramı haline gelmiştir. Marx sermayeyi, üretim sürecinde arta kalan değer olarak tarif etmektedir. Ancak, özellikle 1980'lere gelindiğinde bu tip sınırları keskin çizilmiş bir sermaye kavramı ile yeni toplumsal yapıları analiz etmenin mümkün olmayacağı düşüncesi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Dolayısıyla sermaye kavramı çatallaşarak; ekonomik, beşeri, sosyal ve kültürel sermaye gibi neosermaye formları tartışılmaya açılmıştır.

Bourdieu'a göre, toplumsal dünyanın yapısını ve işleyişini açıklamak sadece ekonomik kuramın tanıdığı tek biçimiyle mümkün değildir. Bourdieu, ancak bütün sermaye biçimleri dahil edildiğinde bunun mümkün olabileceğini ifade etmektedir. Zamanın verili bir anında farklı sermaye türleri ve alt türlerinin dağılımının yapısı; toplumsal dünyanın içkin yapısını başka bir ifade ile bu dünyanın devamlı bir şekilde işlemesini, pratiklerin başarı şanslarını belirler (1986, 46-47). Bazı sermaye formları hedeflerin gerçekleşme şanslarını doğrudan kolaylaştırma özelliği gösterirken bazıları dolaylı etkileyebilmektedir. Ama hepsinin ortak özelliği birbirine dönüşebilmesidir. Şimdi diğer sermaye türlerinden beşeri ve kültürel sermaye ele alınacaktır.

4.1.5.1. Beşeri sermaye

Modern dönemde ekonomistler; doğal kaynak, emek ve fiziki sermayeyi, sermayenin esas kaynakları olarak kabul etmişler ve ekonomik sermaye dışındaki unsurları göz ardı etmişler. Sadece ekonomistler değil birçok disiplin alanı da bu perspektifte toplumsal yapıyı analiz etmişler.

Toplumsal yaşamın sadece klasik sermaye kavramı ile analiz edilmesinin tartışılmaya açılması ile birlikte 1960'lı yıllardan sonra beşeri sermaye birçok düşünürün inceleme alanına girmiştir. Yeni çalışmalar; klasik ekonomistlerin ele aldığı sadece emek ve fiziki sermaye kavramları üzerinde durmamış, aynı zamanda bir iş alanındaki deneyim, eğitim düzeyi ve nitelikli emek gücüne odaklanmıştır. Dolayısıyla, sosyal ve ekonomik getirisi olan beşeri sermaye ile ilgili birçok kişisel bilgi ve beceri, sermayeyi oluşturan unsurlar özelliğini kazanmıştır.

Beşeri sermaye; kişisel, sosyal ve ekonomik refahın yükselmesinde kolaylaştırma özelliği bulunan ve kişilerde somutlaşan, bilgi, beceri, yetkinlik ve niteliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (OECD, 2001: 18). Bilgi ve becerinin birer sermaye çeşidi olduğunu ve bunu ilk kez sistematik bir biçimde inceleyen Schultz olmuştur. Beşeri sermayenin "bilinçli yatırımın" bir ürünü olduğunu söyleyen Schultz'a göre, bireyin üretken bir işte çalışma yeteneğini etkileyen unsur, bilgi ve beceri düzeyidir. Becker, bireye yapılan yatırım, gelecekteki geri dönüş oranından daha az ise bu yatırımın karlı bir yatırım olduğunu söylemektedir (akt. Özdemir, 2007: 27).

Acaba sosyal sermaye ile beşeri sermaye arasında nasıl bir ilişki vardır? Bu ilişkinin detayını Coleman'da bulabiliriz. Ona göre, beşeri sermaye ile bağlantılı olarak bireyin okul başarısını etkileyen üç ailesel faktör vardır. Bunlar; finansal sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermayedir. Coleman, sosyal sermayenin beşeri sermayeye yansımasını şu örnekle açıklar:

> *John Stuart Mill'e, çoğu çocuğun okula başladığı yaştan daha önceki yaşlarda, babası James Mill, Latince ve Yunanca öğretmiştir ve daha sonra*

çocukluk dönemlerinde, babası ile ve Jeremy Bentham'la babasının el yazmalarının taslaklarını eleştirel bir şekilde tartışmışlardır. John Stuart Mill, büyük olasılıkla sıra dışı genetik özelliklerle donatılmamıştı ve babasının bilgisi zamanın diğer bazı erkeklerinden daha geniş değildi. Temel fark, babasının çocuğuyla entelektüel konular üzerinde geçirdiği zaman ve sarf ettiği gayretti (Coleman, 1988: 101).

Coleman, bu örnekle bize aile içindeki sosyal sermayenin çocuğun başarısına nasıl yansıdığını ve sosyal sermayenin başarı açısından önemini vurgulamaktadır. Örnekte de görüldüğü gibi sosyal sermaye aile ilişkilerinde tecessüm eden beşeri sermayeye dönüşmekte ve başarı için çeşitli fırsatlar sunmaktadır.

4.1.5.2. Kültürel sermaye

Kültürel sermaye, Bourdieu ile özdeşleşen ve Bourdieu üzerinden sosyal bilimler alanında tartışılmaya devam eden bir kavramdır. Kültürel sermaye, aile içindeki sosyalleşme süreci ve devamında okuldaki eğitim süreci ile oluşan tüm birikimleri ifade eder. Bourdieu sosyal sermaye kavramını esas olarak, farklı sınıf ve sınıf yapılarından gelen bireylerin akademik başarıları, eğitim piyasasında elde ettikleri kazanımları ile toplumsal sınıf arasındaki ilişkiyi kültürel sermayenin dağılımı bağlamında ele almıştır. Kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişki adlı alt başlıkta bu konuya detaylı bir şekilde değinilecektir.

4.2. Sosyal ve Kültürel Sermaye İle Eğitim İlişkisi Üzerine Tartışmalar

4.2.1. Pierre Bourdieu, James Coleman ve Robert Putnam'a göre sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki

Literatürde sosyal sermaye ve eğitim arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar son dönemde gittikçe artmaktadır. Bu çalışmalar, özellikle Bourdieu ve Coleman'ın sosyal sermaye teorisi ve çalışmaları ekseninde gelişmektedir. Literatürde, sosyal sermaye ve eğitim arasındaki ilişki üzerine yapılan birçok teorik tartışma ve ampirik veriler sosyal sermaye ve eğitim arasında pozitif bir ilişkinin olduğuna yönelik güçlü bir kanaat oluşturdu. Ancak, "sosyal sermaye mi eğitimi etkilemektedir" ya da "eğitim mi sosyal sermayeyi etkilemektedir" sorularına verilen cevap açısından yapılan çalışmalar iki kategoriye ayrılmaktadır.

Her ne kadar eğitim açısından sosyal sermayeyi hem bir girdi hem de bir çıktı olarak kabul edenler olmuşsa da, çalışmaların çoğu ya eğitimi belirleyen bir faktör olarak sosyal sermayeyi ele almış ya da sosyal sermayenin eğitim aracılığıyla nasıl üretildiği konusuna odaklanmıştır. Örneğin; Halpern ve Putnam gibi düşünürler daha çok sosyal sermayenin yaratılmasında eğitimin üstlendiği önemli rolü açıklamaya çalışmıştır. Coleman sosyal sermayenin, Bourdieu ise sosyal sermaye ile bağlantılı olarak kültürel sermayenin eğitim ve akademik başarı üzerindeki etkisine odaklanmışlardır.

4.2.1.1. Pierre Bourdieu: kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişki

Sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar, Bourdieu'nun sosyal sermaye teorisiyle başlamıştır. Ancak Bourdieu, bireyin sahip olduğu sosyal ağlar ve bağlantılar gibi sosyal sermayenin eğitimde yarattığı fırsat eşitsizliğini ele alsa da esas olarak kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Modern dünya ile birlikte bireyin eğitim aracılığıyla kendi toplumsal konumunda değişiklik yapabileceği düşüncesini sorunsallaştıran Bourdieu, bireyin sahip olduğu toplumsal sınıf ile akademik başarı arasında ilişki kurar.

Kültürel sermaye, en genel anlamı ile akademik yeterlilikte, özel yaşam biçimlerinde, biçimsel formlarda, kişinin kendine güveni ve öz güveninde ortaya çıkan değerler bütünüdür (Coşkun ve Ünal, 2006: 28-29). Kısacası, Bourdieu'a göre kültürel sermaye, toplumsal üst sınıfta bulunanların kültürüdür ve eğitim alanında eşitsizlikleri yeniden üreten bir görev üstlenmektedir.

Kültürel sermayesi güçlü olan bireylerin okullarda başarılı olma şansları daha yüksektir. Çünkü, toplumsal üst tabakanın kültürü ile eğitim sisteminin vermek istediği kültür arasında büyük benzerlikler bulunmaktadır. Dolaysıyla, toplumsal alt tabakanın kültürü ile yetişen bireyler eğitim aracılıyla çok uzun vadede öğreneceği bir takım pratikleri, toplumsal üst tabakadan gelen bireyler öğrenmiş olarak okula gelir.

Kültürel sermaye dağılımının yapısı ailelerin stratejileriyle okul kurumunun özgül mantığı arasındaki ilişki tarafından yeniden kendini var eder (Bourdieu, 2006: 35). Eğitim, bireyin toplumsallaşma sürecinin bir aracı iken aynı zamanda toplumsal yapının yeniden üretilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu çerçevede eğitim ve eğitim kurumları, kapitalist toplumlarda eşitsizliklerin yeniden üretildiği temel toplumsal kurumlar arasında yerini almaktadır (Polat, 2009: 47). Böylelikle okul kurumu; okuldaki yetenekle kültürel miras arasındaki gizli ilişkiler aracılığıyla meşruluğu sağlanan *okula bağlı kalıtsal bir aristokrasi* meydana getirir (Bourdieu, 2006: 39, vurgu yazara ait)

Toplumsal yaşamın birbirinden farklı ve birçok mücadele alanından oluştuğunu söyleyen Bourdieu'ya (Siisiainen 2000: 11) göre, eğitim de bir mücadele alanıdır. Birey sadece ekonomik sermayesi ile değil, beslediği bütün sermaye formlarıyla bu alanda mücadele eder. Çünkü ekonomik kuramın tanıdığı tek biçim, toplumsal dünyanın yapısını ve işleyişini açıklama noktasında yetersiz kalmaktadır (Bourdieu, 1986: 47).

Sermaye formların birincisi, bireylerin ekonomik gücünün seviyesini gösteren "ekonomik sermaye"; ikincisi, bireyin çevresi, kültürel değerleri ve sahip olduğu diploma, sertifika gibi belgelerde somutlaşan kültürel kurumların oluşturduğu "kültürel

sermaye"; üçüncüsü ise, bireylerin harekete geçirebilecekleri etkin bağlantı ağlarının miktarı ile kavramlaştırdığı "sosyal sermaye"dir (Altay, 2007: 345). Bu sermaye formlarının içerisinden Bourdieu'nun eğitim alanında önemle üzerinde durduğu sermaye formu, kültürel sermayedir. Kültürel sermaye ona göre okul başarının sağlanmasında ekonomik sermayeden daha önemsiz değildir. Bu bağlamda eğitim, özgül çıkarlara ve bazı stratejilere sahip aktörler, belli bazı toplumsal çıkarlar elde etmek amacıyla ya da güç gibi pratik amaçları gerçekleştirmek amacıyla kültürel sermayelerini kullanarak mücadele ettikleri bir alandır (Uğuz, 2010: 164).

4.2.1.1.1. Eğitim kurumları bir Maxwel Cini mi?

Modern dünyada eğitim alanında yapılan reformlarla birlikte eğitim sadece soylulara ait var olan bir alan değil toplumsal tabakanın farklı yerlerinde bulunan bütün bireylere açık hale geldi. Dikey toplumsal hareketliliğe aracılık eden eğitim, farklı toplumsal tabakalara eşitlik sunmak adına ücretsiz ve zorunlu hale getirildi. Eğitim alanında gerçekleşen bu reformlarla birlikte toplumsal dünyada şöyle bir algı oluşmaya başladı. Birey isterse ve doğal yeteneği el verirse toplumsal hayatın bütün tabakalarına açık hale gelen eğitim aracılığıyla, toplumsal alt tabakadan toplumsal üst tabakaya geçebilir, toplum nezdinde saygın bir statü kazanabilir. Tam da bu noktada Bourdieu, "kültürel yeniden üretim" kavramıyla bu söyleme itiraz ediyor.

Bourdieu'ya göre, herkesin eğitilmesi ile eşitlik sağlanmış olmuyor. Çünkü gerek mezun olunan okullar arasındaki kalite ve prestij farkları, gerek aynı okul içinde okurken miras alınmış kültürel sermaye dolayısıyla eğitimde başarabilme farkları, herkesi okutmakla eşitliğin sağlanmış olmayacağını gösteriyor (Aktay, 2010: 481). Dolayısıyla eğitim kurumları, eşitsizlikleri değiştirmek ve ortadan kaldırmaktan ziyade mevcut eşitsizlikleri pekiştirmek misyonunu üstleniyor (Bourdieu ve Passeron, 1996).

Eğitim sistemi ile toplumsal sınıf arasındaki etkileşime odaklanan Bourdieu, kültürel sermaye ile ilgili argümanları, eğitimi yetenek ve çabalarının sonucunda bireylere sınıf yapıları içerisinde yükselmelerine olanak tanıyan bir mobilite motoru olarak kabul eden

yaygın görüşe meyden okuyor (Yanıklar, 2010: 122). Bourdieu eğitim sistemini toplumsal sınıf bağlamında ele alırken okulları ünlü fizikçi Maxwell'in Cinine benzetiyor:

> *Maxwell ikinci termodinamik yasasının askıya alınabilmesi için bir cin hayal eder. Az ya da çok sıcak, yani az ya da çok hareketli tanecikler arasında bir cin olduğunu hayal eder: bu iblis tanecikleri ayırır, en hızlılarını ısısı artan bir kaba, en yavaşlarını da ısısı azalan bir kaba atar. Bunu yaparken de, başka türlü yapıldığında ortadan kalkacak olan farklılığı, düzeni korumuş olur. Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi çalışır: ayıklama için gereken enerji harcaması pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras alınan kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayıramayacağından, böylece eskiden var olan toplumsal farklılıkları ayakta tutar (Bourdieu, 2006: 36-37).*

Çocuklar okula geldiklerinde "kültürel bagajlarında" (Bourdieu) kültürel sermayesini de getirirler (İnal, 2009: 16). Kültürel sermaye ise toplumsal sınıflar arasında eşit dağıtılmamıştır. Toplumsal üst sınıftan gelen öğrenciler daha avantajlıdır. Çünkü egemen toplumsal sınıfın kültürüyle sosyalleşmişler. Bourdieu (1990), bütün okul eğitiminin başarısı, esas olarak daha önceki yıllara bağlı olduğunu iddia eder (akt. Şentürk, 2008: 84). İnformel olarak çocuk sosyalleşme sürecinde aileden aldığı eğitimle oluşan habitus, çocuğun başarılı olmasını sağlar ve bir takım kodları çözecek anahtarlar sunar. Dolayısıyla, eğitim egemen kültürün kodlarını içermekte ve bu kodları toplumsal üst sınıftan gelen öğrencilerin çözmesi genellikle daha kolay olmaktadır (Aktay, 2010: 482).

4.2.1.2. James Coleman: Sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki

Bourdieu sosyal ve özellikle kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi toplumsal sınıf üzerinden analiz ederken, Coleman ise sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi akademik başarıda rol oynayan etkenler üzerinden analiz eder. Coleman, sosyal sermaye teorisini bu bağlam üzerine inşa etmiştir. Coleman, bireyin akademik başarısında rol oynayan etkenleri genel olarak; okuldan kaynaklanan etkenler ve aileden kaynaklanan etkenler diye iki kategoriye ayırırken daha çok ikinci şık üzerine yoğunlaşır. O, ikinci şıkkı yani aile ile ilgili etkenleri genel olarak iki başlık altında ele alır: birincisi "ailesel, geçmiş-aile yapısı" diğeri ise ebeveyn ile çocuk arasındaki etkileşimdir (Dika, 2003: 16).

Coleman'a göre, öğrencinin akademik başarısında rol oynayan tek bir aile geçmişi yoktur. Aile geçmişi sistematik olarak üç farklı forma ayrılabilir: Finansal sermaye, beşeri sermaye ve sosyal sermaye. Finansal sermaye yaklaşık bir biçimde, ailenin geliri ile ölçülür. Evde çalışmak için sabit bir yer, öğrenmeyi kolaylaştıran araçlar, aile problemlerini azaltan finansal kaynaklar gibi başarının sağlanmasına katkı sağlayacak maddi kaynaklar içerir. Yaklaşık olarak anne-babanın eğitim düzeyi ile ölçülen beşeri sermaye, öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştıran bir bilişsel çevre sunar (Coleman, 1988: 109). Coleman, sosyal sermayeyi de şu örnekle açıklar:

> *Birleşik Devlet'lerde, okul kitaplarının öğrencilerin aileleri tarafından satın alındığı bir devlet okulunda, okul idarecileri bir grup Asyalı göçmen ailenin çocuğun ihtiyacı olan her kitaptan iki tane aldıklarını duyduklarında çok şaşırmışlardır. Araştırdıklarında, ailenin ikinci kitabı çocuğun okulda daha başarılı olması için anneye aldıklarını öğrendiler (Coleman, 1988: 110).*

Coleman'ın verdiği örnekten ailenin çocuğun daha başarılı olması için ailenin göstermiş olduğu çaba ve çocuk ile kurduğu iletişim bir sosyal sermaye göstergesidir. Nitekim aile ile çocuk arasındaki etkileşim de bunun bir devamıdır. Dolayısıyla, aile çeşitli formlara ayrılsa da bütüncül tek bir aile geçmişinden bahsedilebilir.

Coleman'a göre, bir ailenin sadece finansal sermayeye ya da beşeri sermayeye sahip olması çocukların akademik başarının sağlanması için yeterli olmuyor. Onun sosyal sermaye formuna dönüşmesi gerekiyor. Başka bir ifade ile onun aile içerisinde güçlü bir etkileşim ile kullanıma sokulması gerekiyor (Nzamutuma, 1992: 16-20) . Dolayısıyla kullanıma sokulmayan bir finansal sermaye, yani çocuğun eğitimi için harcanmayan bir maddi kaynak veya çocuğu ile etkileşime geçmeyen eğitim düzeyi yüksek bir anne-babanın beşeri sermayesi çocuklarının akademik başarısı için bir avantaj sağlamayacaktır.

Tamda bu noktada Coleman avantajlı ve dezavantajlı ailelere değinmektedir. Avantajlı aileler; ekonomik, beşeri ve sosyal sermayeye sahip olanlar ve bunu etkili kullanabilenlerdir. Bir sermaye açısından güçlü olmak yetmiyor sermayeler arası dolaşımın sağlanması gerekiyor. Dezavantajlı aileler ise bu sermaye formlarına sahip olmayanlardır. Nizamutuma akademik başarı açısından sermaye formlarını aşağıda göstrildiği şekilde sistematik bir tablo ile göstermiştir.

Sosyal Sermaye

Evet	Hayır	
1	2	Evet
3	4	Hayır

Ekonomik ve beşeri sermaye

Kaynak: (Nzamutuma, 1992: 12)

Hücre 1'deki aile hem sosyal sermaye bakımından hem de ekonomik ve beşeri sermaye bakımından güçlüdür. Bu ailenin maddi durumu iyi, ailede yaşayan bireylerin eğitim

düzeyi yüksek, bireyler arasında güçlü bir ilişki vardır. Dolayısıyla bu tip ailelerde yaşayan çocukların akademik başarıyı yakalama şansları daha yüksektir.

Hücre 2'deki aile ise ekonomik ve beşeri sermaye açısından güçlü sosyal sermaye açısından zayıftır. Başka bir ifade ile ailenin maddi durumu iyi ailedeki bireylerin eğitim düzeyi yüksek fakat ailedeki bireyler arasında ilişki çok zayıftır. Çeşitli nedenlerden dolayı anne-baba olumlu şartları çocuklarının eğitimleri için avantajlı hale getirememektedir. Şayet bireyin gittiği okul etkili bir okul değilse ya da dini kurumlar yardım etmezse bu tip ailelerde yaşayan çocukların başarısız olma şansları yüksektir.

Hücre 3'teki aile de ekonomik ve beşeri sermaye açısından zayıf ama bireyler arasında güçlü bir ilişki vardır. Aile çocuğun eğitimi için büyük bir çaba sarf etmekte ve çocuğun eğitiminden umutlar beslemektedir. Hücre 4'teki aile bütün sermaye formları açısından çocuğun akademik başarısı için dezavantajlı bir ailedir. Bu aile tipinde ekonomik şartlar çok kötü, ailede yaşayan bireylerin eğitim düzeyleri çok düşük, bireyler arası iletişim çok zayıftır. Bu tip aileler; genellikle ebeveyn boşanmış, çocuk sayısı çok fazla ve çocuğun eğitiminden beklentisi düşük ailelerdir.

4.2.1.3.Robert Putnam: sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki

Putnam sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi incelerken Coleman'a yakın bir analiz biçimi sunar. Putnam, bireyin akademik hedeflerin gerçekleştirmesinde sosyal sermayenin kolaylaştırma özelliğine vurgu yapar. Ancak Bourdieu ve Coleman'dan farklı olarak Putnam, akademik hedeflerin gerçekleşmesinde makro ve mikro alanları bir araya getirerek eklektik bir yapı sunar. Ona göre, sosyal sermayenin birçok formu eğitim sürecini etkilemektedir. Bu formlar; aile, ailenin eğitim sürecine katılımı, okulun sahip olduğu sosyal sermaye ve sosyal sermayeye dayalı topluluklardır.

Sosyal sermayeyi formel ve informel diye ikiye ayıran Putnam'a göre informel sosyal sermaye bireyin akademik başarısı üzerinde kurumsallaşmış sosyal sermaye düzeyinden daha çok etkilidir. İnformel sosyal sermaye; bir devlet kurumunda birlikte zaman geçirmek yerine, devlete duyulan güven, bireylerin informel bir şekilde birbiriyle

iletişime geçme sıklığı, bireyin kendini grup toplantılarına adama, dini kurumlara bağlılık ve topluluk projeleri gibi pratikleri içermektedir. Putnam'a göre eğitim gelişimi sadece okul ve aileden kaynaklanmıyor, aynı zamanda okuldaki ve geniş toplumsal düzeydeki güven, sosyal ağlar ve normlar eğitim süreçlerini etkileyebiliyor (Monconduit, 2007: 13)

Putnam sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi açıklarken odaklandığı bir başka nokta *okul içindeki* sosyal sermayeyi ifade eden "duvar içindeki" sosyal sermaye ve geniş topluluklarla bağlantılı ağları anlatan "duvar dışındaki sosyal sermaye"dir (Uğuz, 2010: 163). Duvar içindeki sosyal sermaye; okuldaki öğrenciler, öğretmenler ve idareciler arasındaki etkileşim, yüksek güven düzeyi ve normları temsil etmektedir. Örneğin; güven düzeyi yüksek bir okulda öğretmenler öğrencilere daha istekli bir şekilde ders anlatır.

Okul dışındaki sosyal sermaye ise, aile ve topluluk arasındaki bağlara gönderme yapar (Monconduit, 2007: 14) Putnam'a (2000: 305) göre, aile ve okul arasında ve buna bağlı olarak veliler ile öğretmen, idareci ve öğrenciler arasındaki karşılıklı güven, beklenti ve etkileşim akademik başarının sağlanmasında önemli rol oynar.

4.2.2. Ailedeki sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarıdaki rolü

Öğrencinin akademik başarısı üzerinde, okulun çeşitli nitelikler bakımından sahip olduğu özellikler ile ailenin sahip olduğu niteliklerin birlikte değerlendirildiği çalışmalarda, öğrencinin akademik başarısında *ailenin sahip olduğu toplumsal konum* okulun sahip olduğu eğitim atmosferinden genellikle daha belirleyici olmaktadır (Parcel ve Dufur, 2001: 882). Hanushek ve Lindseth; Okul kaynakları ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada (2009) Amerika, okul kaynaklarına birçok ülkeden daha fazla ekonomik sermaye ayırmasına rağmen öğrenci başarısının neden yükselmediğini sorgular. Ona göre akademik başarı artırmak için devlet okullarına daha fazla ekonomik kaynak sağlamak yerine öğrencinin başasını artıracak doğrudan

bağlantılar kurulmalıdır. Şüphesiz eğitim sosyolojisi alanında gerçekleşen bu tür çalışmalar Bourdieu ve Coleman'nın büyük etkisi olmuştur.

Dinçer ve Kolaşin'in (2009: 3-16), 2006 PISA (Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı) üzerinden Türkiye'de yaptığı çalışma da bu anlayışla benzerlik göstermektedir. Çalışma, PISA testlerine katılan 4942 öğrencinin okuduğu bölüm ve aile geçmişi gibi çeşitli bilgiler içermektedir. Çalışmanın sonucuna göre, ailenin sosyo-ekonomik durumu, eğitim düzeyi, çeşitli fırsatlara yakın olma gibi çeşitli özellikleri içeren *aile geçmişi* öğrencinin okuduğu bölüm üzerinde okuduğu okulun etkisinden çok daha büyüktür.

Bourdieu, akademik başarının sağlanmasında ailenin rolünü birinci sıraya yerleştirmektedir. Toplumsal sınıf bağlamında eğitim sistemini ele alan Bourdieu'ya göre eğitim, bireyin toplumsal konumunu tahkim eden bir araçtır. Toplumsal üst tabakadan gelen bireyler okulda öğrenecek bir takım kodları aile içerisinde sosyalleşme sürecinde edindikleri habitus ile okula hazır bir biçimde gelir. Çünkü toplumsal üst tabakada bulunanlar sosyal ve kültürel sermaye bakımından güçlü konumdadır. İşçi sınıfı gibi toplumsal alt tabakadan gelen bireyler ise üst tabakanın sahip olduğu kültürden yoksundur ve üst tabakanın sahip olduğu pratikleri ancak yıllar içerisinde kazanacaktır veya hiçbir zaman kazanamayacaktır.

Eğitim, sadece okulda gerçekleşmez veya sadece okulda verilen eğitim akademik başarı üzerinde belirleyici olmaz, aileden gelen kimi özelliklerin de aktarımını içerir. Eğitsel arkaplan (background), kurumsal bir yapı olan okulda verilen eğitim sistemiyle yaygınlaştırılabilir ve yeniden üretilebilir. Egemen toplumsal sınıftan gelen bireyler; okulda, aile içerisinde edindikleri çeşitli sosyal ve kültürel kodlarla yüklü olarak, yani onlara sahip olarak gelirken toplumsal alt katmanın çocukları, okula bu deneyimi kazanmak amacıyla gelirler. Bu bakımdan okullar, tarafsız bir kurum değildir; özellikle egemen sınıfların deneyimlerinin yer bulmasıdır (Polat, 2009: 47).

Coleman da Bourdieu gibi bireyin akademik başarısının üstünlüğünü aile kurumuna bağlamaktadır. Ona göre, sosyal sermaye gibi birçok sermaye formları bakımından avantajlı ve dezavantajlı aileler vardır. Avantajlı ailelerde yetişen bireylerin akademik başarı sağlama olasılığı daha yüksektir. Ancak Bourdieu'dan farklı olarak Coleman'a göre dezavantajlı ailelerde yetişen bireylerin şansları tamamen tükenmiş değildir. İyi bir okulda okuma ve dini kurumlara üyelik gibi çeşitli bağlantılara sahip olan bireyler başarı şanslarını yükseltebilirler.

Putnam; Bourdieu ve Coleman'dan farklı olarak akademik başarı konusunda aileyi öncelememekle birlikte ailenin önemini de göz ardı etmiyor. Konuyu biraz daha geniş çerçevede alan Putnam'a göre, çeşitli toplumsal kuruluşlara katılım, derneklere üyelik, çeşitli sosyal etkinliklerin gerçekleştirmesi öğrencinin başarılı olmasında kolaylaştırıcı özelliği göstermektedir. Bunun yanında aileler ile öğretmen ve idareciler arasındaki samimi iletişim ve etkileşim de okul personelini daha çok güdüleyecektir. Karşılıklı oluşan güven ortamı sağlıklı bir eğitim sürecine katkı sağlamaktadır.

4.2.2.1. Akademik başarıyı ailenin ekonomik durumu ile açıklamak yeterli mi?

Akademik başarının temel belirleyicisini aile kurumunda görenlerin çoğu, çalışmalarını akademik başarı ile ekonomik durum arasındaki ilişki üzerine inşa etmişler. Ancak günümüzde tek bir sermaye formu olan ekonomik sermaye ile toplumsal dünyayı analiz etmenin zorluğu birçok disiplinde tartışıldığı üzere eğitim sosyolojisi alanında da dikkatleri diğer sermaye formları olan sosyal, kültürel ve beşeri sermayeye çevirmiştir. Nitekim Bourdieu'a göre ailelerin kültürel sermayesi ne kadar önemliyse ve kültürel sermayenin büyüklüğü ekonomik sermayeye göre ne kadar büyükse, çocuklarının okul eğitimine o kadar yatırım yaparlar (Bourdieu, 2006: 35).

ÖSYM'nin gerçekleştirdiği "2002 ÖSS Aday Anketi" sonuçlarına dayanarak Yarımağan'ın verdiği bilgiye göre anne ve babanın eğitim durumu, adayın başarısını belirleyen en önemli etkenler arasında yer almaktadır. Sonuçlar, anne ve babanın eğitim

düzeyi arttıkça öğrencinin başarı oranın da artış sağlandığını göstermektedir. Annesi yüksek lisans yapanların, okur-yazar olmayanlardan yüzde 80-90 oranında daha başarılı oldukları saptanırken, doktora yapmış annelerin çocuklarının yüksek lisans yapanlardan daha az başarılı olmaktadır. Ancak babaların eğitim durumuna ilişkin değerlendirmelerde ise babası doktora yapmış olan adayların en yüksek başarıyı sağladıkları, bunu yüksek lisans ve lisans eğitimi yapanların izlediği görüldü. Anket sonuçları, babası doktora yapmış olanların okur-yazar olmayanlardan yüzde 75-80 oranında daha başarılı olduklarını ortaya koydu.[10] Anne-babanın eğitim düzeyinin çocuklarının eğitim başarılarında bu kadar belirleyici olması dikkatleri beşeri sermayeye ve bu sermaye formunun dönüşümünde önemli rol oynayan sosyal ve kültürel sermayeye çekiyor.

Şirin (2005), 1990-2000 yılları arasında akademik dergilerde yayınlanan makalelerdeki toplam 101.157 öğrenci 6.871 okul ve 128 okul bölgesini içeren bir çalışma gerçekleşmiştir. Elde ettiği verileri meta-analizi yoluyla analiz ettiği araştırmasında, sosyo-ekonomik durumun akademik başarıda "orta" düzeyde etkili olduğunu bulmuştur (Polat, 2009: 48).

ÖSYM'nin yaptığı çalışmada (2002) ise, akademik başarı ile gelir düzeyi arasında şu tür bir ilişki bulunmuştur: Gelir düzeyi belirli bir noktaya kadar arttıkça öğrencinin başarı oranı yükselirken, daha da yükselmesi durumunda başarıda düşme meydana geldiği izlenmiştir. Carneiro ve Heckman'ın (2002) yaptığı çalışmada da, çocukların eğitime devam etmelerini belirleyen temel faktörün ekonomik gelir mi, yoksa aile özellikleri mi olduğu sorusunu cevaplamaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre, ailenin sosyo-kültürel özelliğinin gelirden daha önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Polat, 2009: 53).Benzer bir biçimde, OECD ülkelerinde uygulanan PİSA raporlarında da ekonomik sermaye haricindeki sermaye formalarının akademik başarının sağlanmasında ailenin ekonomik durumundan daha önemsiz olmadığını gösteriyor (EARGED, 2013)

[10] http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/311268.asp (Erişim tarihi: 7.8.2013).

4.2.3.Okuldaki sosyal sermayenin akademik başarıdaki rolü

Bireyin akademik başarısında okulun rolü nedir? Her ne kadar Bourdieu ve Coleman bireysel bazda ortaya çıkan akademik başarı farklılığının temel belirleyicisini ailesel niteliklere dayandırsa da okulun etkisi önemsiz değildir. Okullarda, öğrencilerin akademik başarılarında ekili olan özellikleri iki kısma ayırmak mümkündür.

Birincisi, okulda kullanılan malzemelerin kalitesi, kütüphanenin olup olmaması, gerekli araç-gereçlerin yeterliliği gibi fiziksel kaynaklardır. Diğeri ve belki de en önemlisi öğretmenlerin yeterliliği, yeteneği, öğrenciyle diyaloğu, öğretme isteği ve okul personeli arasındaki iş birliğidir. Bir okulda sosyal sermaye açısından akademik başarının sağlanması şu niteliklere bağlıdır:

Okula bağlılık: Töremen'e göre okula bağlılık; okulun amaç ve değerlerine inanma, bu değerleri kabullenme, okulun akademik başarısını yükseltmek ve okulun hedeflerin gerçekleşmesi için motivasyonlu olmaktır. Bağlılık; Okul çalışanlarının birbiri arasındaki çekim gücünü artırma, hedeflerin gerçekleşmesi için işbirliği yapma ve okulun çalışanı olmaktan gurur duymak şeklinde ortaya çıkar (Akt. Ekinci, 2008: 78). Özellikle okul personeli, çalıştığı okula karşı bir aidiyet duygusu beslemediği zaman verimli bir şekilde çalışması zorlaşır. Tabakalı eğitim sisteminin akademik başarı açısından en alt basamağında bulunan meslek liselerinde çalışan personeller için okula bağlılık daha da önemli hale gelmektedir. Çünkü başarı düzeyi düşük bir okula karşı aidiyet duygusu beslemek ve böyle bir okulda etkili bir biçimde ders anlatmak biraz daha fazla sinerji gerektirebilir.

Ortak değer: Coleman'a göre sosyal sermaye bir kaynağı temsil etmektedir. Field'e göre ise sosyal sermaye, ancak bireyler grubun ortak değerlerini içselleştirildiklerinde bir kaynak işlevi görür. İnsanlar birbirlerine yardım edeceklerse, bununla ilgili kendilerini iyi hissetmeleri, yani diğerleri ile ortak bir şeylerinin olduğunu hissetmeleri gerekmektedir. Eğer ortak değerleri paylaşıyorlarsa, karşılıklı hedeflere ulaşmak için birlikte hareket etme olasılıkları daha yüksektir (Field, 2008: 3). Bu bağlamda okul bir

grup olarak düşünüldüğünde öğretmen, idareci, öğrenci ve veli arasında ortak değerler olduğunda ve bu değerler bütün bireyler tarafından benimsendiğinde akademik hedeflerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Aile, öğretmen ve idareci arasındaki güven: Ulusal Eğitimciler Sendikası'nın 2001'de eğitim sistemiyle ilgili yaptığı bir araştırmanın verilerine göre; öğretmenlerin %73'ü yöneticilerine güvenmiyor. Öğretmenlerin %98'i okul müdürü, milli eğitim müdürü ve bakanlık bürokratları gibi üst düzey yöneticilerinin entelektüel birikimlerini yeterli bulmuyor ve onlara güvenmiyor. Bu güvensizliğin nedeni olarak araştırmaya katılanların; %35' yöneticilerin politize olmasına, %23 yanlı olması, %42'si yöneticilerin sorunlara kulaklarını tıkamasına ve çözüm üretmemesine ve yeteneksiz olmasına bağlıyor. Öğrenci ve velilerle yapılan anketlerde, öğretmene duyulan güven, onların yöneticilerine karşı duydukları güvenden daha fazla değildir (Töremen ve Ersözlü, 2010: 67).

Bir hedefin gerçekleşebilmesi için hedefi gerçekleştirmek isteyen bireyler arasında güçlü bir iletişimin olması gerekir. Güçlü bir etkileşim ve iletişim ise ancak güven düzeyi yük bir ortamda olur. Dolayısıyla, öğretmenlerin idarecilere güvenmediği ya da öğrencilerle aynı değerleri paylaşmadığı bir okula karşı sadakat beklemek biraz zordur. Bağlılığın olmadığı bir okulda da bir öğretimin kendini derse vermesi ve ders verme arzusu tükenir. Netice olarak, eğitim atmosferinin olmadığı bir ortamda öğrencilerin sağlıklı bir başarı yakalamaları düşünülemez.

Okul-aile etkileşimi: Okulların ailelerle ve ailelerin okul ile etkileşimi sırasında çeşitli güçlükler meydana gelebilir. Bu güçlükler; ailenin ekonomik yapısı, kültürel düzeyi, dünyaya bakışı ve beklentilerine dayalı oluşturduğu yargı ve değerlerdir (Beydoğan, 2006: 83). Okulun sosyal sermayesi ne kadar güçlü olursa, bu tür sorunların üstesinden daha kolay gelecektir. Bu, özellikle toplumsal alt tabakadan gelen öğrencilerin velilerinin iletişiminde çok önemlidir. Lareau'nun yaptığı araştırma tam da bu durumu betimlemektedir.

Lareu (1997) alt sınıfa ve orta sınıfa mensup iki okulda ailelerin okulla kurdukları ilişkiyi, okul süreçlerine katılımları ve bu ilişkinin okul başarısına etkisini araştırmıştır. Veli toplantılarında gözlem yapan Lareau, orta sınıftan gelen aileler öğretmenlerle gayet rahat bir şekilde uzun müddet konuşup şakalaşırken, alt sınıftan ailelerin öğretmenlerle çok daha kısa süre görüştüğünü, konuşurken sağa sola bakındığını keşfetmiştir. Ayrıca orta sınıf ailelerin çocuklarının eğitim durumları (okuma-yazma seviyesi gibi) hakkında konuşurken alt sınıf ailelerin genellikle eğitim dışı(öğle arası, okul servisi) konularda çeşitli şikâyetlerde bulunmak için bu toplantıları kullandığı çalışmada gözlenmiştir (Alpaydın, 2008: 52). Dolayısıyla okul personelleri okula gelen bütün velilerle iletişim kurabilmesi ve iletişim kurma kabiliyetine sahip olması öğrencilerin başarılarını mutlaka etkileyecektir.

Okula bağlılık, güven ortamı, ortak değerler, iş birliği gibi kavramların başarıya yansıması okul türleri arasında daha belirgin ortaya çıkmaktadır. Özet olarak birçok araştırma sonucu ortaöğretimde, okul türü değişkenine göre; okullar arasında akademik, sosyal ve kişisel gelişim imkânları ile başarı düzeyleri açısından önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir (Özbaş, 2013: 12).

4.2.3.1. Etkili okul hareketi

Eğitim, insanlık tarihinin en eski ve köklü kurumlarındandın biridir. Eğitimin temel işlevi, sosyalizasyon süreciyle bireyi toplumsal yapıya uygun bir fert olarak yetiştirmektir. Modern dönemde ise eğitim, bireyin sosyal statü bakımından toplumsal alt sınıftan toplumsal üst sınıfa geçişini sağlayan en önemli araçlardan biri olarak algılandı. Bu bakımdan eğitim, özellikle toplumsal alt katmanlarda bulunan bireyler için bir çıkış kapısı haline geldi. Ancak yapılan birçok çalışma bireyin akademik başarının temel belirleyicisini okul öncesi döneme ve aile özelliklerine bağlaması, eğitim aracılığıyla statü değiştirmenin mümkün olabilirliğini tartışır hale getirdi.

Babanın mesleği ile öğrencinin eğitim başarısı arasında çok sıkı bir ilişkinin olduğunu gösteren Crowther Raporu (1959), ailenin sosyo-ekonomik statüsüne bakarak çocuğun

okul başarısının tahmin edilebileceği sonucuna varan Robbins Raporu (1962) yukarıda sözü edilen tartışmanın zeminini oluşturdu. Daha sonra, akademik başarının temel belirleyenin aile olduğu ile ilgili, 4000 okulda 500 0000'den fazla öğrenciyi kapsayan ve sosyal bilimler tarihinin en büyük araştırmalarından biri olarak kabul edilen Coleman Raporu (1966) bu tartışmayı iyice alevlendirdi (Tatar: 2006: 71). Bütün bu raporlar ve bu raporlar üzerine inşa edilen çalışmalar, devlette ve eğitim kurumlarında çalışan bireylere bir savunma alanı oluşturdu. Özellikle başarı oranı düşük okullarda görev yapan personeller başarısızlık nedeni olarak aileyi işaret ederken, devletin eğitime yatırım yapmanın gerekliliği tartışılır hale geldi.

Etkili okul hareketi ne ifade etmektedir? Yukarıda sözü edilen bireyin akademik başarının temel belirleyicisi aile olduğu ve öğrencinin okul başarısında okulun payının çok düşük olduğu düşüncesine karşı yapılan itirazlar ve çalışmalar "etkili okul hareketi" kapsamında değerlendirilmektedir.

Etkili okul hareketi, özellikle toplumsal alt katmanlardan gelen bireylerin eğitim başarısının sağlanmasında okulun rolü ile ilgili yeni bakış açısı getirdi. Bu düşüncenin temel iddialarından biri; kademesi, öğrenci sayısı, okul büyüklüğü, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu gibi özellikler bakımından ne olursa olsun bütün okulların etkili olabileceğidir (Şişman, 2002: 35-40).

Etkili okul hareketinin önemli isimlerinden biri olan Edmonds (1979), "fakir öğrenciler için etkili okul var mıdır?" konulu projede Coleman'ın verilerini yeniden analiz etmiştir. Çalışma, Coleman'nın araştırma yaptığı okullardan 55'nin etkili okul sınıfına girdiğini, bu okullarda başarı ile aile kökeni arasında güçlü bir ilişkinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Öğrenciler arasında ortaya çıkan büyük başarı farklılıkların aile kökenine dayandırılamayacağını çünkü öğrencilerinin çoğunun benzer ailesel kökene sahip olduğu sonucuna varmıştır (Tatar, 2006: 159). Bu çalışmanın devamında; Marshall (1993), Tesconi (1995), Teddlie ve Reynold (2001) gibi çalışmalar okul başarısı ile aile kökeni arasındaki ilişkinin çok zayıf olduğu, güçlü olsa bile etkili okul ile bunun zayıflatabileceği sonucuna varmıştır.

Etkili okul hareketi kapsamında yapılan çalışmalar, okulun etkililiği derslere göre ve ülkenin gelişmişlik düzeyine göre değişebileceğini göstermektedir. Yapılan araştırmalar; sözel olmayan beceriler, matematik gibi fen bilimleri derslerinde gösterilen başarı ile etkili okul arasında güçlü ilişki olduğu tespitini yapmıştır (Coleman, 1975; Hurn, 1993).

Schiefelbein ve Farell'in (1973) Şili ve Heyneman'ın (1976) Uganda üzerine yaptığı çalışmada akademik başarıda okulun aileden daha belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Daha sonra, diğer ülkelerde bu tür çalışmalar devam etmiştir. 1982'de yapılan bir taramada, düşük ve yüksek gelirli ülkelerde yapılan araştırma bulguları karşılaştırılmıştır. Sonunda fakir ülkelerde okulla ilgili faktörlerin, öğrenci başarı farklılıklarının açıklanmasında okul dışı faktörlerden daha önemli olduğu bulunmuştur (Balcı, 2001: 20).

4.2.4.Sosyal ve kültürel sermaye ile eğitim ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar

Şimdi sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişki üzerine Türkiye'de ve Türkiye dışında daha önce gerçekleştirilen çalışmalar kısaca analiz edilecektir. Sosyal sermaye ilk defa Hanifan (1916) daha sonra kuramsal ve ampirik bir biçimde Bourdieu ve Coleman tarafından eğitim alanında kullanılmıştır. Ancak, daha sonra kavram eğitim sosyolojisinden daha çok işletme, organizasyon yönetimi gibi birçok faklı disiplinlerde kullanıldı.

4.2.4.1.Türkiye'de yapılan çalışmalar

Türkiye'de sosyal sermaye kavramı, çok yakın bir dönemde ve sınırlı düzeyde tartışılmaya başlamıştır. Yapılan çalışmalar da daha çok işletme, yönetim ve organizasyon gibi alanlarda gerçekleştirilmiştir. Ancak sosyal sermaye kavramı bağlamında olmasa da eğitim alanında sosyal sermayenin unsurlarını içeren çalışmalar yapılmıştır.

Töremen 2002'de gerçekleştirdiği "*Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme"* adlı kuramsal çalışmasında, sosyal sermayenin ne olduğu, unsurlarının neler olduğu ve okullarda sosyal sermaye nasıl geliştirilebilir sorusunu çözümlemeye çalışmıştır. Töremen 2004'te "*İlköğretim Okullarının Sahip Oldukları Sosyal Sermaye Konusunda Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)"* adlı ampirik çalışmasında ise okullardaki sosyal sermayeyi analiz etmiştir. Çalışma, örneklem grubuna giren okullarda sosyal sermaye düzeyinin çok düşük olduğu sonucuna varmıştır. Töremen, 2010'da Ersöz ile yaptığı "*Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye ve Yönetimi"* adlı kuramsal çalışmasında ise sosyal sermayenin önemini ve okulların sosyal sermayenin üretimindeki rolünü ele almıştır.

Özdemir; 2007'de doktora tezi kapsamında hazırladığı "*Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama"* adlı uygulamalı çalışması, sosyal sermaye ve bilgi yaratma arasındaki ilişkiyi ele alıyor. Çalışma, sosyal sermayenin bilgi yaratma üzerindeki etkisinin çalışmanın alanına göre değişebileceğini, ortak çalışma kültürü ve sosyal etkileşimin bilgi yaratmayı kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır.

Ekinci'nin 2008'de gerçekleştirdiği "*Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi"* adlı uygulamalı doktora tezi, Türkiye'de sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerine gerçekleştirilen en kapsamlı çalışmalardan biridir. Çalışma; Batman, Diyarbakır, Şanlıurfa ve Gaziantep'te toplam 30 genel lisede çalışan 969 öğretmeni kapsamaktadır. Çalışma, sosyal sermaye bakımından güçlü olan okullarda okuyan öğrencilerin ÖSS'de daha başarılı olduğu sonucuna varmıştır.

Pakır'ın 2006'da "Aile Sosyo-ekonomik ve Demografik Özellikleri ile Mezun Olunan Lise Türünün Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri" adlı çalışması hem aile bileşenini hem de okul bileşenini içermesi açısından önemlidir.Çalışma; Diyarbakır, Erzurum, Malatya ve Van'da genel lise ve özel liselerin son sınıfında bulunan 891 öğrenciyi kapsamaktadır. Çalışma, ailenin sosyo-ekonomik

yapısının ÖSS başarısı üzerinde önemli belirleyici rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencinin öğrenim gördüğü okulunda ÖSS başarısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Güney ise 2009'da "İlköğretimokulu Öğrencilerinin Akademik Başarıları ile Alıgılanan Aile Yapısı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" adlı bir yüksek lisans tezi gerçekleştirmiştir. Çalışma öğrencinin ailden miras aldığı bir çok özellik ile akademik başarısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır.

4.2.4.2. Türkiye dışında yapılan çalışmalar

Coleman'nın (1966) "*Equality of Educational Opportunity – Coleman Study"* adlı çalışması sosyal sermaye ve eğitim alanında günümüze kadar yapılan en önemli çalışmalardan biridir. Ayrıca 4.000 okul 500.000'i aşkın öğrenciyi kapsaması açısından sosyal bilimler alanında şimdiye kadar gerçekleşen en büyük çalışmalardan biridir. Birçok bileşeni bir arada değerlendiren çalışma, bireyin akademik başarısının temel belirleyicisi aile özellikleri olduğu sonucuna varmıştır.

Coleman (1988), *"Social Capital in the Creation of Human Capital "* adlı çalışmasında ise sosyal sermayenin beşeri sermaye üzerindeki etkisini analiz etmiştir. Çalışma; aile içindeki sosyal sermayeyi ebeveyn durumu, ebeveynin çocuklarının eğitlerinden beklentisi, kardeş sayısı gibi özelliklere bağlı olarak ölçmeye çalışmıştır. Çalışma, sosyal sermaye bakımından güçlü ailelerde kalan öğrencilerin daha başarılı olduğu ve okulu bırakma gibi olumsuz durumlara daha az rastlandığı tespit etmiştir.

Cueto vd. (2005) Peru'da *"Social Capital and Education Outcomes in Urban and Rural Peru"* adlı uygulamalı bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma, öğrenci ve ailelerinin sosyal ve ekonomik durumlarını belirlemek üzere 2000 öğrenci üzerine gerçekleştirilmiştir. Çalışma bireyin akademik başarısında; toplumun sosyal sermayesinin, ailenin sosyal sermayesi ve ekonomik düzeyinden daha belirleyici olduğu sonucuna varmıştır. Çalışma, Coleman'nın çalışmasıyla çelişmesi bakımından akademik başarının temel belirleyicinin toplumdan topluma değişebileceğine yönelik argümanlar

sağlaması açısından önemlidir. Bu çalışma, özellikle etkili okul hareketini destekleyen verileri içermesi açısından ayrıca önemlidir.

Stanton-Salazar ve Dornbusch (1995) ABD'de yaptığı, *"Social Capital and The Reproduction of Inequality: Information Networks Among Mexican-Origin High School Students"* adlı çalışma, Kaliforniya liselerinde okuyan Meksika kökenli öğrencilerin okul başarıları ile sosyal sermayesi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, akademik başarısı yüksek olanların sosyal sermayelerin de yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Dijkstra vd. (2003) "*Social Capital in Education*" adlı çalışmasında, ailelerin ve okulun sahip olduğu sosyal sermaye düzeyinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma; sosyal sermaye ile akademik başarı arasında orta düzeyde bir ilişki; sosyal sermaye ile okul disiplini arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit etmiştir.

Teachman vd. (1996) ABD'de gerçekleştirmiş olduğu *"Social Capital and Dropping Out of School Early"* adlı yaptıkları çalışmada, sosyal sermaye ile okula devamsızlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma; ebeveynin boşanmış olması, üvey baba ve öğrencilerin sık sık okul değiştirmesi gibi nedenler öğrencilerin okuldan ayrılmasına neden olduğu diğer taraftan ebeveyn ile çocuklar arasındaki güçlü ilişki ise okuldan ayrılmaları engellediği sonucuna varmıştır.

Israel vd. (2001) ABD'de "*The Influence of Family And Community Social Capital on Educational Achievement"* adlı çalışmasında; toplumsal ve ailesel sosyal sermayenin akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmayı hedeflemiştir. Ailenin sahip olduğu sosyal sermayeyi; ebeveyn sayısına, kardeş sayısına, okulu bırakan kardeş sayısına göre ölçmüştür. Ayrıca, ailenin çocuğunun eğitiminden beklentisi, eğitim süreçlerine katılması, çocuklarının eğitimi hakkında konuşmaları, çocukların televizyon izleme saati gibi özellikler ailenin sosyal sermayesini etkileyen faktörler olarak kabul edilmiştir. Çalışma, ailenin sahip olduğu sosyal sermayenin eğitim üzerinde toplumsal sosyal sermayeden daha belirleyici olduğu sonucuna varmıştır.

Plagens (2003) tarafından, sosyal sermaye ve okul performansı üzerine bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Sosyal sermaye düzeyi ile okul başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada; sosyal sermaye düzeyi yüksek olan okullarda öğrencilerin başarı düzeyleri daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Horvat vd. (2003) ABD'de gerçekleştirdiği çalışmada, ailelerin sosyo-ekonomik durumu ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ele almıştır. Çalışma, ailede bireyler arasındaki pozitif ilişkinin ve ailenin sahip olduğu ağların akademik başarıda olumlu etki oluşturduğunu tespit etmiştir. Ayrıca çalışma, orta sınıf ailelerin sahip olduğu ağları verimli bir şekilde kullandıkları alt sınıftakilerin bunu başaramadığı sonucuna varmıştır.

DiMaggio (1982)'de yaptığı *"Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Cultural Participation on the Grades of U.S. High School Students"* adlı çalışmada; toplumsal üst sınıftan bulunan bireylerin kendine ait bir kültür birikimleri olduğunu vurgular. Bu çalışmaya göre, bu kültür birikimi ile toplumsal üst katmanlardakiler bazı kodları çocuklarına aktarırlar ve kendine özgü kültür ağlarıyla örülmüş bir grup haline gelir. Bu kodlar sayesinde öğrenci okul kültürüne uygun bir habitus edinir. Böylece bu sınıftan gelen özellikle orta öğretime giden öğrenciler daha başarılı olurlar.

Katsilis ve Rubinson, (1990) yaptıkları *"Cultural Capital, Student Achievement, and Educational Reproduction: The Case of Greece"* adlı çalışmada; kültürel sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Bu araştırmaya göre, eğitim sisteminin bireye aktarmak istediği ve bireyden yapmasını istediği davranış biçimi, kültür toplumsal üst sınıfların kültürüdür. Eğitim sistemi, bireylerden istediği davranış kalıplarını öğretmemektedir. Bu davranış kalıplarını bireyin aile içerisinde öğrenerek okula gelmesi gerekir. Bu çalışma, öğrencilerin kültürel sermayelerini ölçmek için öğrencilere, kültürel faaliyetlere ne sıklıkla katıldıklarını sormuşlar. Bu kültürel faaliyetler; müze ziyaretleri, konferans, sergi gibi bazı kültürel aktiviteleri kapsamaktadır. Çalışma ayrıca ailenin kültürel sermayesini ölçmek için ebeveynin

eğitim düzeyi, mesleği, geliri ve yaşadıkları çevreyi sormuştur. Özet olarak çalışma kültürel sermaye ile akademik başarı arasında pozitif ilişki bulmuştur.

De Graaf vd. (2000) yaptıkları *"Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective"* adlı çalışmada, ailenin sahip olduğu kültürel sermayenin çocuğun okul başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, kültürel sermayeyi kitap okuma alışkanlığı, resim sergilerine katılma, müzik konserlerine gitme gibi kültürel aktiviteler esas alınarak ölçmeye çalışmıştır. Sonuç olarak çalışma, ailenin kültürel faaliyetlere katılımı ve okuma alışkanlığı çocuğun okul başarısı üzerine önemli rol oynadığı sonucuna varmıştır.

Robinson (1984) ve Sullivan (2001) ayrı ayrı yaptıkları çalışmalarda ise başta kültürel sermaye olmak üzere çeşitli sermaye formlarının akademik eşitsizliğin yeniden üretimindeki rolünü etraflıca irdelenmiştir.

Sonuç olarak yukarıda bahsedilen Türkiye'de ve dünyada yapılan birçok çalışmada sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarı üzerinde olumlu etki oluşturduğu sonucuna yönelik tezleri ağırlık kazanmıştır. Çalışmalar hem ailedeki sosyal ve kültürel sermayenin hem okuldaki sosyal sermayenin hem de toplumdaki sosyal sermayenin başta akademik başarı olmak üzere, okul disiplini üzerinde de olumlu etki oluşturduğu tespitini yapmışlar.

5. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi ve değerlendirmesine yer verilecektir. Araştırmaya dair bulguların değerlendirmesi iki kısımdan oluşmaktadır. Bu bölümün birinci kısmında aile ve öğrencilerle ilgili anket sonuçlarının ve yapılan derinlemesine görüşmelerin analizine yer verilecektir. İkinci kısımda ise okul ile ilgili bulgular analiz edilecektir. Ancak farklı kısımlarda bulgular ele alınırken, veli ve okulla ilgili bulgular zaman zaman eklektik bir biçimde, bir arada yorumlanacaktır. Öğretmen ve idarecilerin ailelerle ilgili, aile ve öğrencilerin de okul ile ilgili düşüncelerine yer verilecektir.

5.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Aileleri ve Öğrenciler ile İlgili Bulgular

Bölümün bu kısmında genel olarak; araştırmaya katılan öğrencilerin aileleri ile ilgili bulgular irdelenecek, araştırmaya katılan öğrencilerin genel özellikleri, sosyal ve kültürel sermaye ile ilgili değişkenler ve akademik başarı arasındaki ilişki, öğrencilerin başarısızlık nedenleri ve kültürel yeniden üretim değişkenleri ele alınacaktır. Bu bağlamda, anket uygulanan 410 öğrenci, görüşme yapılan 23 öğrenci ve 10 veli ile ilgili verilere yer verilecektir. Ayrıca, ailenin sosyal ve kültürel sermayesi ile ilgili Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, öğretmen, idareci ve çeşitli sendikalarda aktif görev alan ve aynı zamanda okullarda da görev yapan kişilerin görüşlerine yer verilecektir. Akademik başarının temel göstergesi olarak okulların üniversiteye kazandırdığı öğrenci sayısı baz alınmakla birlikte, öğrencilerin genel not ortalamaları da değerlendirmeye katılacaktır.

5.1.1. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel özellikleri

Sosyal ve kültürel sermaye kavramları, Dördüncü Bölümde detaylı bir şekilde incelenirken sermaye türleri arasında geçişlerin olabildiği ve sermayelerin birbirlerine dönüşebildiğine değinilmişti. Ekonomik, beşeri ve kültürel sermayenin sosyal sermayeye; ekonomik, sosyal ve kültürel sermayenin beşeri sermayeye dönüşebileceğine farklı düşünürlerin perspektifine yer verilerek değerlendirilmişti. Ayrıca, sosyal ve kültürel sermayeye keskin sınırlar çizmenin zorluğundan bahsedilmişti. Dolayısıyla, aşağıda bilgileri sunulan ve araştırmaya katılan öğrencilerin genel özellikleri bir şekilde sosyal ve kültürel sermaye kavramlarıyla ilişki içerisindedir ve birbirini etkilemektedir. İlk olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin genel özellikleri ve demografik bilgileri ele alınacaktır.

Tablo 18. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Oranları

Liseler	Kadın		Erkek		Toplam	Toplam
	N	%	N	%	%	N
Eyyüp Göncü L.	5	19,2	21	80,8	6,3	26
Fen L.	20	45,5	24	54,5	10,7	44
Teknik Endüstri Meslek L.	12	25,0	36	75,0	11,7	48
Kız Meslek L.	38	100	0	0	9,3	38
ÇEAŞ Anadolu L.	16	43,2	21	56,8	9,0	37
İMKB L.	38	56,7	29	43,3	16,3	67
Anadolu L.	22	56,4	17	43,6	9,5	39
Kısas L.	6	24,0	19	76,0	6,1	25
K. İmam Hatip L.	37	100	0	0	9,0	37
E. İmam Hatip L.	0	0	49	100	12,0	49
Toplam	194	47,3	216	52,7	100,0	410

Tabloda görüldüğü üzere; araştırma kapsamına giren 410 öğrencinin 194'ünü kız öğrenci, 216'sını erkek öğrenci oluşturmaktadır. Bu oran, Şanlıurfa'da ortaöğretimde kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranına paralellik göstermektedir. Ancak, lise türleri arasında cinsiyet dağılımı açısından önemli farklılıklar yaşanmaktadır. Başarı düzeyi yüksek olan liseler, diğer liselerle karşılaştırtıldığında; kız oranın arttığı hatta bir Anadolu lisesinde ise kız oranın erkek oranı geçtiği görülmektedir. Tezin üçüncü bölümünde Şanlıurfa'da kızların; "genel ortaöğretim" okullaşma oranının, "mesleki ve teknik ortaöğretim" okullaşma oranından fazla olduğundan bahsetmiştik. Ancak, kapsamlı verilere ulaşmak amacıyla örneklem kapsamına alınan kenar mahallelerdeki düz liselere baktığımızda liseye devam eden kız öğrenci oranın çok düştüğü görülmektedir. Bu tablo, okullaşma oranı açısından kızlara dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır. Şanlıurfa'da erkek okullaşma oranı, kız okullaşma oranından daha fazla olmasına ve kızların erkeklere göre bazı bakımlardan sahip oldukları dezavantaja rağmen, akademik açıdan başarılı liselere devam eden kız öğrenci oranının yüksekliği, kızların sosyal sermaye açısından daha güçlü olduğuna işaret etmektedir.

Meslek liselerinde de cinsiyet oranı açısından önemli fark bulunmaktadır. Örneğin, Meslek ve Teknik Lise ile İMKB Lisesi kız öğrenci sayısı açısından karşılaştırıldığında; Teknik Meslek Lisesinde kız oranın düşük olduğu, İMKB Lisesinde kız oranın erkekleri geçtiği görülmektedir. Kız öğrenciler daha çok İMKB lisesini tercih etmelerinin nedeni olarak, bu tür liselerde çocuk gelişimi gibi kızlara yönelik bazı bölümlerin bulunması gibi faktörler rol oynamaktadır.

Tablo 19. Öğrencilerin Doğduğu Yerleşim Yeri

Doğduğunuz yerleşim yeri	Köy		Kasaba		İlçe		İl		Topl.
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	7	26,29	0	0	1	3,8	18	69,2	26
Fen L.	4	9,1	0	0	15	34,1	25	56,8	44
Teknik Endüst. Meslek L	5	10,4	0	0	2	4,2	41	85,4	48
Kız Meslek L.	1	2,6	0	0	5	13,2	32	84,2	38
ÇEAŞ Anadolu L.	3	8,1	1	2,7	11	29,7	22	59,5	37
İMKB L.	9	13,4	0	0	8	11,9	50	74,6	67
Anadolu L.	6	15,4	1	2,6	4	10,3	28	71,8	39
Kısas L.	18	72,0	2	8,0	2	8,0	3	12,0	25
K. İmam Hatip L.	7	18,9	0	0	2	5,4	28	75,7	37
E. İmam Hatip L.	20	40,8	2	4,1	9	18,4	18	36,7	49
Toplam	80	19,5	6	1,5	59	14,4	265	64,6	410
Ki-kare	X^2=1,279 df(27) p.001<.05 n=410								

Tablo 19'da öğrencilerin doğduğu yerleşim yerine bakıldığında, araştırma kapsamına giren öğrencilerin %64,6'sının il merkezinde doğduğu, geri kalan %36,4 oranındaki öğrencilerin ise ilçe ve köylerde doğduğu görülmektedir. Bu oran, Şanlıurfa'nın kır ve kente yaşayanların nüfus dağılımına[11] paralellik göstermemektedir. Bu açıdan tablodan şöyle bir sonuç çıkarılabilir: Ortaöğretim okullaşma oranı açısından kır ve kent karşılaştırıldığında, kentte okullaşma oranı daha fazladır denilebilir.Öğrencinin doğduğu

[11] Şanlıurfa'da kırda ve kentte yaşayanların nüfus dağılımı için "Resmi göstergelerle Şanlıurfa, 2011" adlı esere bakınız.

yerleşim yeri açısından liseler karşılaştırıldığında, lise türleri arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Özellikle akademik başarı düzeyi düşük Kısas, Erkek İmam Hatip ve Eyyüp Göncü liselerinde (Bkz. tablo 1); köy yerleşim yerinde doğan öğrenci oranın daha fazla olduğu görülmektedir.

Kırsal alandan gelen ve temel eğitimlerini kırsal alanda tamamlayan öğrenciler kentte olanlara göre bir çok açıdan dezavantajlı konumdadır. Bu durum onların akademik başarı düzeyi düşük olan okullara gitmesine neden olmaktadır. Kırsal alanda yetişen öğrenciler, ekonomik ve sosyal ilişkiler açısından güçlü, sosyal sermayenin bir unsuru olan güvenli bir ortamda kalsalar bile, sahip olduğu sosyal ağlar çok sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla, öğrenci ve öğrencinin ailesi çocuğun eğitimi ile ilgili zamanında danışabileceği kişiler bulunmamaktadır. Ayrıca, kentte olan öğrenciler çeşitli kurslara katılabilirken, kırsal alanda yetişen öğrenciler bu tür imkanlara sahip olamamaktadır. Bu bakımdan kırsalda yetişip temel eğitimlerini eksik alan öğrenciler, ortaöğretimde akademik başarısızlık yaşama ihtimali daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca, Coleman'nın sosyal sermaye ve eğitim kapsamında önemle üzerinde durduğu (1966) mekan değişikliğinin sosyal sermayeye olumsuz etkisi meselesi de kırsal alandan gelen öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Bu tür yerleşim yerlerinde sosyalleşen öğrenciler, kente geldiklerinde sosyal uyumsuzluk problemini yaşayabilmekte ve bu uyumsuzluk, akademik başarılarına zarar verebilmektedir.

Kırsal alandan gelen öğrencilerin başarı düzeyi düşük okullar olan düz ve meslek (Bkz. Tablo 1'e) liselerine gitmesinin diğer bir nedeni de ailelerin eğitime yönelik bakışıdır. Köyde yaşayan ailelerin temel geçim kaynağı tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu için çocuğunun da benzer şekilde yaşamını idame ettirebileceğini düşünmektedir ve çocuğun eğitime yönelik beklentisi genellikle olumsuz olmaktadır. Görüşme yapılan bir öğretmen bu konuda şu çarpıcı değerlendirmeyi yapmaktadır:

> *Ben görev yaptığım köylerde şunu gördüm. Bir ailede okuyan varsa kardeşlerinden ya da yakın çevresinden de mutlaka okuyan oluyor. Onlar hangi okula gitmişse onlarda o okula gider. Kardeşlerden biri iyi bir yere gelmişse*

diğer kardeşler de o seviyeye gelmek ister. Önce gidenler sonradan gidenlere yol yordam gösteriyor. Size bir örnek vereyim, Esin Köyünden halk eğitim müdürü benim arkadaşımdır. Ailenin hepsi okumuş. Bir sonrakiler bir öncekilerden daha fazla ilerlemiş. Bakıyor kardeşi öğretmen olmuş diyor ben doktor alayım. Ona danışır, onun yanında kendini rahat ifade eder, örnek alır, başkalarına soramadığı soruları sorar (Halil, Anadolu lisesinde öğretmen, 2013)

Görüşme yapılan öğretmenin de belirttiği gibi, yakın çevresinden okuyan biri varsa bir kişinin okuma ve başarılı olma olasılığı artabilmektedir. Ancak kırsal alanda bu oran çok düşük kalmaktadır. Bu çalışmanın konusu okullaşma oranı olmamakla birlikte bu olgular akademik başarıda da kendini göstermektedir. Çevresinde akademik alanda önemli bir mevkiye gelen kişileri gören birinin kendine güveni artmaktadır.

Sosyal sermaye ve eğitim açısından dikkat edilmesi gereken başka bir nokta, ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımıdır. Bu bakımdan köyde kalan bir velinin çocuğun eğitim sürecini takip etmesi de zorlaşmaktadır. Kendisi köyde, çocukları kentte olan bir veli bu zorluğu şu şekilde dile getirmektedir:

Ben köyde kalıyorum, çiftçilikle uğraşıyorum. Üç çocuğum burada liseye, üç çocuğum ortaokula gidiyor. Onlara bir ev tuttum. Köyden pek fazla gelemiyorum. Eğitimlerini takip edemiyorum. Eğitimleriyle ilgili kime danışacağımı bilmiyordum. Daha önce bilseydim kızımı sağlık meslek lisesine gönderirdim. Oradan mezun olunca ataması daha kolaymış. Ama bugün artık araştırıyorum (Şeyhmus, veli, 2013)

Şeyhmus'un da ifade ettiği gibi köyde kalan bir veli, çocuğunun bütün eğitim sürecini takip etmesi güç hale gelmektedir. Sonuç olarak, kırsal alanda yetişen öğrenciler sosyal ve kültürel sermaye açısından zayıf kalmakta ve kentte kalan öğrencilere göre akademik başarı açısından dezavantajlı konumda olmaktadır.

Tablo 20. Öğrencinin Sahip Olduğu Aile Tipi ve Yaşadığı Çevre

Liseler	Geniş aile		Çekirdek aile		Toplam
	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	10	38,5	16	61,5	26
Fen L.	3	6,8	41	93,2	44
Teknik Endüstri Meslek L.	11	22,9	37	77,1	48
Kız Meslek L.	6	15,8	32	84,2	38
ÇEAŞ Anadolu L.	7	18,9	30	81,1	37
İMKB L.	14	21,2	52	78,8	66
Anadolu L.	2	5,1	37	94,9	39
Kısas L.	12	48,0	13	52,0	25
K. İmam Hatip L.	8	21,6	29	78,4	37
E. İmam Hatip L.	17	34,7	32	65,3	49
Toplam	90	22,0	319	78,0	409
Ki-kare	X^2=32,039 df(9) p.001<.05 n=409				
Öğrencilerin yaşadığı çevre					
Ki-kare	X^2=8,760 df(108) p.001<.05 n=410				

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerin %78'inin çekirdek ailede yaşadığı görülmektedir. Öğrencinin yaşadığı aile tipi bakımından liseler karşılaştırıldığında, liseler arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Akademik başarı düzeyi yüksek liselerdeki öğrenciler çekirdek aileye sahipken, diğer liselerde geniş aileden gelen öğrencilerin oranı daha fazladır. Sosyal sermaye açısından esasında geniş aile tipi bir avantaj oluşturmaktadır. Batıda yapılan birçok çalışmada, çekirdek ailenin sosyal sermayenin azalmasına neden olduğu sonucuna varmıştır. Çünkü geniş ailelerde çocukların sosyalleşmesi daha kolay olmaktadır. Ancak, dördüncü bölümde belirtildiği gibi, sosyal sermaye ile eğitim arasında pozitif bir ilişki kurmak her zaman mümkün olamamaktadır. Şanlıurfa'da özellikle konut ihtiyacına bağlı olarak geniş aile eğitim için olumsuz bir durum oluşturmaktadır. Çünkü, kendine ait bir ders çalışma odası olmayan öğrenciler ders çalışamamakta ve başarısız olmaktadır.

Yukarıdaki tabloda verilen diğer bir bulgu, öğrencilerin yaşadığı çevredir. Öğrencilerin geldiği farklı mahalle sayısı çok fazla olduğunda sadece okullar arasında öğrencinin geldiği çevre bakımından bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare testi verilmiştir. Bu veriye göre; örnekleme giren okullarda okuyan öğrenciler, geldiği çevre bakımından anlamlı bir fark bulunmakla birlikte, akademik başarı düzeyi yüksek ve düşük okullar arasında öğrencinin geldiği çevre bakımından çok homojen bir yapı bulunmamaktadır. Başarı düzeyi yüksek olan Fen Lisesinde okuyan öğrenciler daha çok sosyo-gelişmişlik düzeyi yüksek çevrelerden gelirken, Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin geldiği çevre bakımından incelediğinde, kenar mahallelerden gelen öğrencilerin sayısının az olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek liselerinde okuyan öğrencilerin de sadece kenar mahallelerden gelmediği az da olsa orta sınıfın yaşadığı çevreden gelen öğrencilerin de olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin geldiği çevre bakımından Anadolu liseleri; hem fen lisesinin hem de mesleki ve düz liselerinin bazı özelliklerine sahip olduğu görülmektedir

Tablo 21. Öğrencilerin Ailesinin Ekonomik Durumu

	0-499		500-999		1000-1499		1500-1999		2000-2499		2500-+		Top
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	3	11,5	9	34,6	8	30,8	4	15,4	1	3,8	1	3,8	26
Fen L.	2	4,5	3	6,8	4	9,1	4	9,1	11	25,0	20	45,5	44
Tek. En. Mes. L	1	2,1	12	25,0	11	22,9	11	22,9	6	12,5	7	14,6	48
Kız Meslek L.	10	26,3	15	39,5	9	23,7	3	7,9	0	0	1	2,6	38
ÇEAŞ Anad. L.	3	8,1	8	21,6	8	21,6	8	21,6	5	13,5	5	13,5	37
İMKB L.	11	16,9	24	36,9	15	23,1	11	16,9	2	3,1	2	3,1	67
Anadolu L.	0	0	6	15,8	6	15,8	11	28,9	5	13,2	10	26,3	39
Kısas L.	8	32,0	9	4,0	1	4,0	1	4,0	0	0	6	24,0	25
K. İ. Hatip L	7	18,9	5	13,5	5	13,5	5	13,5	5	13,5	10	27,0	37
E. İmam Hatip L	16	32,7	12	24,5	12	24,5	2	4,1	4	8,2	3	6,1	49
Toplam	61	15,0	103	25,3	79	19,4	60	14,7	39	9,6	65	16,0	410
Ki-kare	X^2=1,490 df(45) p.001<.05 n=410												

Yukarıdaki tabloda tüm okulların geneli, ekonomik gelir grubu açısından yakından incelendiğinde, birinci sırada öğrencilerin %25,3'ünün ailesinin gelirinin "500-999" arasında olduğu görülmektedir. Diğer gruplar da birbirine yakın rakamlar sergilemektedir. Genel olarak tabloda, öğrencilerin %84'ünün ailesinin aylık gelirinin 2500 TL'nin altında olduğu görülmektedir. Ancak, lise bazında ailelerin gelir durumuna bakıldığında, liseler arasında anlamlı bir fark olduğu göze çarpmaktadır. Özellikle Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin ailesinin aylık gelirinin diğer liselerde okuyanlara göre daha yüksek olduğu izlenmektedir. Her ne kadar eğitim-öğretim ücretsiz olsa da ve ders kitapları devlet tarafından dağıtılsa da bir çocuğun eğitimi için ailenin büyük bir ekonomik harcama yapması gerekiyor. Böylelikle Şanlıurfa'daki kardeş sayısının çok fazla olması bu ekonomik ihtiyacı daha da gerekli kılmaktadır. Nitekim bu çalışma kapsamında görüşülen bazı profesyonel eğitimciler Şanlıurfa'da ailenin ekonomik sermayesinin önemine şu şekilde değinmişlerdir:

> *...aileler maddi açıdan gerekli yeterliliğe sahip değil. Bundan dolayı o maddi sıkıntılar öğrenciye de yansıyor. Bu mahallede aileler mevsimlik işe gidiyorlar. Okulun son ayı ve ilk başladığında öğrenciler gelmiyor. Diğer taraftan çocuğun ailesinin ekonomik durumu iyi olunca, eğitim düzeyi yüksek olunca kendisine öz güveni meydana geliyor. Öz güveni yüksek, öz güveni yüksek olunca, gerek öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından olsun gerek idare-öğrenci ilişkisi açısından olsun öğrenci kendini rahatlıkla ifade edebiliyor. Ya da bir problemi olduğunda bunu rahatlıkla beyan edebiliyor. Bence bu önemli bir ölçüttür (Yusuf, düz lisede idareci, 2013)*

> *...ekonomik durumu iyi olan aileler kız çocuklarını da okutuyorlar ve genelde başarılı da oluyorlar ancak ekonomik düzeyi yeterli olmayanlar çocuklarını okutmuyorlar, okutsalar da ilgilenmiyor, sınavlarda da çok da başarılı sayılmazlar. Benim en az 20 yıl edindiğim tecrübe bana bunu göstermektedir. Çünkü bilinçaltında yatan birçok sorunun varlığı, alenin gelir düzeyi çok düşük*

olması, onlara çok yakın ilgi göstermeyişi, sevgi eksikliği yaşayışı ciddi bir eksiklik olarak önümüze çıkmaktadır (Abdurrahman, fen lisesinde öğretmen, 2013)

... ekonomik durum kötü olunca öğrenci kendisi için gerekli olan dokümanlara rahat bir şekilde ulaşamıyor. Kitaptır, diğer materyaldir ulaşamıyor (Sevda, imam hatip lisesinde öğretmen, 2013)

Bir çocuğun eğitim-öğretimine devam edebilmesi için yukarıdaki görüşmelerde de değinildiği gibi ekonomik sermaye vazgeçilmez bir unsurdur. Ancak, ekonomik sermaye ile akademik başarı arasında daima pozitif bir ilişki mümkün olmamaktadır. Yapılan bazı çalışmalara göre; ailenin ekonomik durumu belli bir seviyenin üzerine çıkması ve bunun yanında akademik bağlamda sosyal ve kültürel sermayenin çok zayıf olması akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Sosyal statü değişiminin önemli bir aracı olarak görülen eğitim, ekonomik açıdan toplumsal üst sınıfta bulunan bazı bireyler için bir anlam ifade etmemektedir. Özellikle özel okullarda okuyan bireylerde bu tür örneklere daha sık karşılaşmaktadır. Tablodaki bilgilere istinaden söyleyecek olursak, Anadolu Lisesindeki öğrencilerin ailenin ekonomik durumunun ÇEAŞ Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilere göre daha yüksektir. Ancak, elimizdeki verilere göre ÇEAŞ Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencilerine göre akademik açıdan daha başarılıdır.

Dolayısıyla, akademik başarıyı sadece ekonomik açıdan ele almak yetersiz kalmakta, okulun sosyal sermayesi ile birlikte değerlendirmek gerekmektedir. Görüşülen bazı öğrenci ve öğretmenler ekonomik sermayenin akademik başarı için yeterli bir koşul olmadığını şu şekilde detaylandırmaktadır:

...akademik başarının ekonomiden öte ailesel yapı ile alakalı olduğunu düşünüyorum. Ekonomik düzeyi yüksek olan öğrenci en fazla şımarık olur. Okulumuzda ekonomik düzeyi yüksek olan bazı öğrenciler diplomayı almakta

zorlanabilirler diğer taraftan ekonomik düzeyi düşük olan bir öğrencimiz okul birincisi şu anda. Başka bir şey söyleyeyim eşimin sınıfında bir çocuk evi yanmış, çok fakir bir çocuk ama okulun en başarılı öğrencisi. Parasızlıktan kitap bile alamıyor. Ama çok başarılıdır (Ali, düz lisede rehber öğretmen, 2013).

...durumu çok iyi olan ailelerin çocukları da burada var, çok büyük aşiretlerin çocukları da burada var. Bu onları olumsuz etkiliyor, neden çünkü maddiyatın ya da büyük aşiret çocuğu olmanın onlara getirmiş olduğu arkada destek olayı. Bu onların davranışlarını olumsuz etkiliyor, bu olumsuz oluyor bence. Ben bu ailenin kızıyım falan bu negatif bir şeydir, ben iyi tarafını göremiyorum. Çocuklarda bilinç yok. Diğer taraftan ekonomik durumları kötü olanlar da özgüven eksikliği yaşıyorlar. Çocuklar maddiyata dayalı olarak yapılmaması gereken davranışları yapıyorlar (Gülsüm, meslek lisesinde rehber öğretmen, 2013)

...ekonomik durum ile okul başarısı arasında bazen pozitif bazen negatif ilişki kurulabilir. Bu okula gelen bazı aşiret reisleri gibi ekonomik durumu iyi olan ailelerden gelen çocuklarda ekonomik durum akademik başarıyı negatif etkiliyor. Çocuk okumak istemiyor, okumaya gerek duymuyor, öyle bir ihtiyaç hissetmiyor. Çocuklar bunu bildiği için bir çaba sarf etmiyor (Tuba, özel okulda öğretmen, 2013)

...çok fakir ailelerden gelip ailenin ilgilendiği, başarılı olduğu çok öğrenci vardır. Ekonomik durum her zaman belirleyici olmuyor. Benim bir öğrencim sıvasız evde kalıyordu, sınav kâğıdına verecek parası yoktu ama şimdi adalet mekanizmasının en üst basamaklarında yer alıyor. Okula arabayla gelip akademik anlamda bir yere gelmeyen öğrenciler de vardır. Bu aile ile öğrenci arasındaki psikolojik durumları, ilişkileri etkiliyor (Süleyman, Özgür-Eğitimsen üyesi: öğretmen, 2013).

...babası zengin olanlar der ben babamın yolundan gideceğim, babamın parasını yiyeceğim der, onun için okumazlar (Hasan, fen lisesinde öğrenci, 2013).

Bu bilgiler çerçevesinde ekonomik sermayenin akademik başarı için belli bir düzeye kadar gerekli ancak tek başına yeterli bir unsur olmadığı, sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarının sağlanmasında önemli bir yeri olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü akademik başarı için Coleman'nın sosyal sermaye bağlamında üzerinde önemle durduğu eğitime yönelik olumlu beklenti olmadığında, ekonomik sermaye tek başına yetersiz kalmaktadır.

Tablo 22. Öğrencilerin Evde En Çok Konuştukları Dil ve Okula Başladıklarında Türkçe Bilip Bilmediği

	Evde en çok hangi dili konuşuyorsunuz?								Okula başladığınızda Türkçe biliyor muydun?				
	Kürtçe		Arapça		Türkçe		Diğer		Evet		Hayır		Topl
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyüp Göncü L	13	50	7	26,9	5	19,2	1	3,8	14	53,8	12	46,2	26
Fen L.	9	20,5	1	2,3	34	77,3	0	0	42	95,5	2	4,5	44
Tek. End. Meslek L	14	29,2	2	4,2	32	66,7	0	0	43	89,6	5	10,4	48
Kız Meslek L.	5	13,2	3	7,9	30	78,9	0	0	37	97,4	1	2,6	38
ÇEAŞ Ana. L	17	45,9	1	2,7	18	48,6	1	2,7	34	91,9	3	8,1	37
İMKB L.	29	43,3	0	0	38	56,7	0	0	58	86,6	9	13,4	67
Anadolu L.	6	15,4	0	0	31	79,5	2	5,1	38	97,7	1	2,6	39
Kısas L.	2	8,0	13	52,0	10	40,0	0	0	13	52,0	12	48,0	25
K. İ. Hatip L.	5	13,5	4	10,8	28	75,7	0	0	35	94,6	2	5,4	37
E. İ. Hatip L.	20	40,8	13	26,5	16	32,7	0	0	34	69,4	15	30,6	49
Toplam	120	29,3	44	10,7	242	59,0	4	1,0	348	84,9	62	15,1	410
Ki-kare	X^2=1,426 df(27) p.001<.05 n=410								X^2=68,084 df(9) p.001<.05 n=410				

Sosyal sermayenin eğitim açısından önemini tahmin etmemiz zor değil. Şimdi sosyal sermayenin kurucu unsurlarından biri olarak düşünebileceğimiz dil kullanımı meselesine yakından bakalım. Tablo 22'yi yakından incelediğimizde, ailede en çok konuşulan dile bakıldığında birinci sırada %59 ile Türkçe geldiği görülmektedir. Ancak, yapılan detaylı araştırmada, ailede konuşulan Türkçe incelendiğinde Türkçe-Kürtçe ve Türkçe-Arapça karışımı bir dil kullanımının söz konusu olduğu gözlemlendi. Ayrıca tabloda, araştırmaya katılan öğrencilerin %15,1'inin okula başlarken Türkçe bilmediği görülmektedir.

Liseler karşılaştırıldığında; ailede konuşulan dil açısından ve öğrenci okula başlarken Türkçe bilip bilmediği konusunda liseler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Şanlıurfa'nın Kısas Beldesi'nde bulunan Kısas ve kenar mahallede bulunan Eyüp Göncü liselerinde öğrencilerin önemli bir kısmı ailede Kürtçe ve Arapça dilini kullandığı ve okula başlarken "Türkçe bilmediği" görülmektedir. PİSSA sonuçlarına göre Türkiye'de bölgeler arasında en büyük farkı Güney Doğu Anadolu Bölgesi oluşturmaktadır (Bkz. PİSSA ön raporuna).[12] Bu farkın nedenlerinden biri de öğrencilerin ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenirken yaşadığı sorunlar gelmektedir. Tüm Güney ve Doğu Anadolu'da olduğu gibi Şanlıurfa'da anadili kazanımındaki önemli engeller ikinci dil öğrenmenin avantajlı bir çok boyutunu dezavantaja dönüşmektedir. Çünkü, kendi dillerine hakim olmayan ve okulda etkili bir sistem ile Türkçe öğrenmedikleri için özellikle kenar mahallelerde ve kırsal alandaki öğrenciler Türkçeyi çok geç öğrenmektedir. Bu özellikleri taşıyan öğrencilerin problemleri liseye kadar devam etmektedir. YGS ve LYS açısından akademik başarı düşük olan (Bkz. Tablo 1'e) ve kenar mahalle bulunan Eyyüp Göncü, Kısas ve İMKB liselerinde öğrencilerin benzer sorunlar yaşandığı gözlemlendi. Nitekim, Şanlıurfa'da yapılan başka çalışmalarda; Türkçeyi sonradan öğrenen öğrencilerin kendini tam olarak ifade

[12] EARGED (2013). PİSSA 2012 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ulusal Ön Rapor. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

edemediği 3. Bölümde belirtilmişti (Eğitim-Bir-Sen, 2010). Bu araştırma kapsamında velilerle yapılan görüşmelerde velilerin de Türkçeyi tam olarak bilmediği gözlemlendi. Hatta görüşme yapılan 3 veli Türkçe bilmediği için Kürtçe görüşme yapılıp daha sonra Türkçeye çevrildi.

Sosyal sermayenin belirleyici unsurlarından birisi de velilerin çocuğun eğitim süreçlerine katılmasıdır. "Ailenin sosyal sermayesinin çocuğunun eğitimi üzerindeki etkisi" üzerine yapılan çalışmalara göre, eğitim açısından sosyal sermayenin temel bir belirleyicisi ,velilerin çocuğun eğitim süreçlerine katılmasıdır. Ailelerin çocukların eğitim süreçlerine katılması; çocukların eğitimini takip etmesi şeklinde olduğu gibi çocuklarının derslerine yardımcı olması şeklinde de kendini göstermektedir. Dolayısıyla, Türkçe bilmeyen bir velinin çocuklarının derslerine ne kadar yardımcı olabileceği düşündürücüdür. Dil ile ilgili yaşanan sorunlar ve bu sorunların akademik başarı ile olan ilişkisi konusunda görüşme yapılan idareci, veli, öğrenci ve öğretmenler dil sorununun farklı boyutlarını göz önüne sermektedir:

> *...çocuklar Türkçe biliyor ancak kendilerini net ifade edecek düzeyde değil. Kürtler burada daha fazla yaşadığı için söylüyorum, Kürtçeyi de çok iyi bilmiyorlar. Aile içerisinde Kürtçe konuşulduğu için çat pat Türkçesiyle öyle bir dil öğreniyor. Buraya gelince, Türkçeye geçince birtakım zorluklar yaşıyor. Dil öz itibarı ile önemlidir. Şimdi çocuk öz itibarı ile kendini ifade edebilirse, hiçbir şeyden çekinmeden kendilerini ifade edebilirlerse daha başarılı olur. Çocuk bunu ailede kazanacak. Ya da çocuk bazı kavramları tam ifade edemiyor, dili tam dönmüyor, bazı şeylerden çekiniyor el kaldırıp konuşmak yerine konuşmuyor, geri çekiliyor. Belki öz dilini de o kadar kullanamaz. Fakat çocuk öz itibarı ile kendini ifade edebilirse daha başarılı olur diye düşünüyorum (Halil, Anadolu lisesinde öğretmen, 2013).*
>
> *....Dil önemli çünkü bu coğrafyada Arap'ı da var Kürt'ü de var, çocukların anadilleri bunlar. Çocuklar Türkçeyi 4 yaşında 5 yaşında 6 yaşında çoğu zaman okulda öğrenir. Bu dil problemi ileriki bir süreçte çocuğa olumsuz bir etkisi*

oluyor. Mesela özellikle dikkat ederseniz bu çocuklar üniversite sınavına girince biliyorsunuz üniversite sınavında ilk basamak YGS ikinci basamak LYS'dir. YGS'de bilgi artı yorum, Türkçeyi kavrama hızlı şey yapabilme. YGS öğrencileri LYS öğrencilerine oranla başarı düzeyleri daha düşüktür. LYS direk bilgi olduğu için öğrenci orda Türkçeyi iyi kullanma becerisi ölçülmediği için bence etkisi oluyor ister istemez. Ben daha önce Şırnak Cizre'de çalıştım buna benzer durumlar vardı (Yusuf, düz lisede idareci, 2013)

...şimdi çocukların çoğu Türkçeyi biliyor, eskisi gibi değil, büyükler bilmiyor. O da bir şekilde çocukları etkiliyor (Ahmet, düz lisede öğrenci, 2013)

...öğretmenlerin bu bölgeden kişiler olması tabi ki avantaj sağlar. Neden, çünkü bu çocukların dil problemi var. Özellikle ilkokullarda ana dili Arapça olup da, Kürtçe olup da okula başladığında Türkçeyi bilmeyen öğrenciler var. Eğer öğretmenler bu bölgeden insanlar olursa daha rahat iletişim kurabilirler. Yani onun dilinden anlayabilirler, bölgenin de kendine göre bazı farklılıkları bulunabiliyor, hele hele dil konusunda büyük bir avantajı olabiliyor (Salih, veli, 2013)

Burası kozmopolit bir yerdir. Ben Suruç'ta[13] görev yaptım, öğrencilerin tamamı Kürt kökenli, ben Akçakale'de[14] görev yaptım öğrencilerin tamamı Arap kökenli öğrencilerdi. Merkezde ise karışık. Bu öğrenciler temel eğitimi yeterli düzeyde alamıyor. Alamayınca sorun lisede ortaya çıkıyor. Öğrenciler öğretmenle iletişim kuramıyor. Algılama problemi var (Sinan, Eğitim-Sen üyesi: öğretmen, 2013)

Görüşme yapılan kişilerin belirttiği gibi Anadili Türkçe olmayan öğrenciler eğitimlerinin farklı aşamaları boyunca özellikle öğretmen ile iletişim kurmada çeşitli problemler yaşayabilmektedir. Ayrıca Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenciler,

[13] Şanlıurfa'nın ilçesi
[14] Şanlıurfa'nın ilçesi

okuduğunu anlamaya dayalı metinlerde ve sınav sorularında sorun yaşayabildiklerini ifade etmektedir.

5.1.2. Sosyal ve kültürel sermayenin bir göstergesi olarak bireyin aile içi ilişkileri ve akademik başarı

Sosyal sermaye teorisyeni Coleman'a göre aile içi olumlu ilişkiler akademik başarı için vazgeçilmez bir unsurdur. Ekonomik, eğitim düzeyi vb. açılardan aile ne kadar güçlü olsa da bu göstergeler çocuğun eğitimine yansımıyorsa ve ailenin çocuk ile iletişimi, etkileşimi zayıf kalıyorsa bu güçlü unsurların bir önemi kalmamaktadır. Bourdieu'a göre ise, toplumsal üst sınıfta bulunan aileler çocuklarına sosyalleşme sürecinde bazı kültürel kodlar kazandırır. Bu kültürel kodlar sayesinde öğrenci okula daha hazır bir biçimde gider ve daha başarılı olmasını sağlar. Sosyal sermayenin göstergelerinden birisi de ailenin öğrenci hakkındaki algısı ve tutumudur.

Tablo 23. Öğrenciye Göre Ailenin Öğrenci Hakkındaki Algısı

	Ailenize göre nasıl bir öğrencisiniz?								
	Başarılı		Zeki, çalışmayan		Tembel, ilgisiz		Diğer		
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	Toplam
Eyyüp Göncü L.	11	42,3	9	34,6	3	11,5	3	11,5	26
Fen L.	22	50,0	19	43,2	3	6,8	0	0	44
Tekn. End. Mesl. L	16	33,3	24	50,0	8	16,7	0	0	48
Kız Meslek L.	14	36,8	14	36,8	6	15,8	4	10,5	38
ÇEAŞ Anadolu L.	17	45,9	17	45,9	2	5,4	1	2,7	37
İMKB L.	28	41,8	25	37,3	6	9,0	8	11,9	67
Anadolu L.	12	30,8	24	61,5	2	5,1	1	2,6	39
Kısas L.	13	52,0	8	32,0	2	8,0	2	8,0	25
K. İmam Hatip L.	18	48,6	16	43,2	0	0	3	8,1	37
E. İmam Hatip L.	21	42,9	22	44,9	4	8,2	2	4,1	49
Toplam	172	42,0	178	43,4	36	8,8	24	5,9	410
Ki-kare	X^2=34,668 df(27) p.147>.05 n=410								

Tablo 23'ten anlaşılacağı üzere, öğrencilerin %43,4'ü, ailelerinin kendilerini "zeki fakat çalışmayan" kişiler olarak gördüklerini ifade ederken. öğrencilerin %42'side, ailelerinin kendilerini "başarılı" gördüklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, neredeyse ailelerin yarısı çocuklarını başarılı, diğer kalan yarısı da çocuklarını zeki fakat çalışmayan kişiler olarak görmektedir. Soruya verilen cevaplar açısından liseler arasında ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. YGS ve LYS bakımından başarılı ve başarısız okullarda okuyan öğrenciler (Bkz. Tablo 1'e) karşılaştırıldığında ise, öğrencilerin birbirine yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Dolayısıyla, akademik başarısı düşük okullarda okuyan bazı öğrencilerin velileri de çocuklarını başarılı bulmaktadır.

YGS ve LYS bakımından akademik başarı düzeyi yüksek olan fen ve Anadolu liselerinde (Bkz tablo 1'e) okuyan öğrencilerin aileleri, diğer okullarda okuyan öğrencilerin aileleri göre çocukların eğitim süreçlerine daha fazla katılmakta ve çocukların eğitim süreçlerinden daha çok bilgi sahibi olmaktadır. Ancak akadedemik başarı düzeyi düşük olan düz ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin aileleri ders notları üzerinden çocuklarını değerlendirmekte, önemli bir kısmı ise YGS ve LYS'nin içeriğinden bilgisi olmamaktadır.

Tabloda dikkat edilmesi gereken başka bir nokta, ailelerin çoğunun zeki fakat çalışmayan kişiler olarak görmesidir. Bu veri, akademik başarının çevresel faktörlere (sosyal, kültürel) göre belirlendiğine yönelik iddialara önemli bir argüman sağlamaktadır.

Tablo 24. Ailenin Çocuğuna Karşı Tutumu

	Ailenizin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?										
	Aşırı sert ve otoriter		Aşırı hoşgörülü		Aşırı koruyucu		Tutarsız		Demokratik		
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	Top.
Eyyüp Göncü L.	9	34,6	7	26,9	4	15,4	3	11,5	3	11,5	26
Fen L.	8	18,2	10	22,7	12	27,3	1	2,3	13	29,5	44
Tek. En. Mes. L	10	20,8	24	50,0	6	12,5	3	6,2	5	10,4	48
Kız Meslek L.	5	13,2	21	55,3	5	13,2	2	5,3	5	13,2	38
ÇEAŞ Anad. L	11	29,7	5	13,5	8	21,6	1	2,7	12	32,4	37
İMKB L.	13	19,4	20	29,9	24	35,8	2	3,0	8	11,9	67
Anadolu L.	8	20,5	4	10,3	12	30,8	6	15,4	9	23,1	39
Kısas L.	7	28,0	8	32,0	5	20,0	4	16,0	1	4,0	25
K. İ. Hatip L	6	16,2	10	27,0	8	21,6	0	0	13	35,1	37
E. İ. Hatip L	10	20,4	18	36,7	10	20,4	0	0	11	22,4	49
Toplam	87	21,2	127	31,0	94	22,9	22	5,4	80	19,5	410
Ki-kare	X^2=81,056 df(36) p.001<.05 n=410										

Tablo 24'te ise öğrencilerin ailelerinin kendilerine yönelik tutumlarıyla ilgili verilere yer verilmiştir. Buna göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %21,2'si ailelerin tutumunu "aşırı sert ve otoriter", en yüksek oranla %31'i "aşırı hoşgörülü", %22,9'u "aşırı koruyucu", %5,4'ü "tutarsız" ve %19,5'i "demokratik" görmektedir. Aile tutumu açısından liseler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Akademik başarı düzeyi yüksek, fen ve Anadolu liselerindeki öğrencilerin aile tutumu "aşırı koruyucu" ve "demokratik" grubunda yer alırken; akademik başarı düzeyi düşük düz ve meslek liselerindeki öğrencilerin aile tutumu "aşırı hoşgörü" ve "aşırı sert" grubunda yer almaktadır. Ancak, ailelerin "aşırı hoşgörülü olma" oranının yüksek olması çocuklarına karşı ilgisizliği de beraberinde getirmektedir. Bu aile tutumu, çocuğun eğitim sürecini takip etmeyi engellemektedir. Başarısızlıklar ertelenmekte ve sürekli birikmektedir. Ailenin çocuklarına karşı sergilediği tutumun sonuçları

toplumların yapısına göre değişebilmektedir. Demogratik bir tutum bir toplum ya da toplulukta pozitif sonuçlar doğrurken başka bir yerde negatif sonçlar doğurabilmektedir. Özellikle eğitim alanında aileler çocuklarına karşı hoşgörülü davrandığı zaman, çocuklar derslere daha az çalışabilmekte ve okulu daha önemseyebilmektedir. Akademik başarısızlığın yüksek olduğu Şanlıurfa'da, ailenin öğrencinin eğitimi konusundaki ilgisizliği akademik başarısızlığı derinleştirmektedir. Araştırma kapsamında farklı liselerde görüşülen öğrenciler, aile tutumu ile ilgili farklı görüşler dile getirmektedir:

> *"Ailem çoğu konuda hoşgörülüdür ama ders konusunda çok sıkı tutuyorlar. Şiddet uygulamıyor ama mutlaka ders çalışmalısın diyorlar (Ulaş, özel okulda öğrenci, 2013).*
>
> *Ben okul konusunda ailenin otoriter olması gerektiğini düşünüyorum. Mesela çocuk çıkıp gidiyor, aile de tamam oğlum gidebilirsin diyor, aile çocuğunun nereye gittiğini bilmiyor (Mehmet, özel okulda öğrenci, 2013).*
>
> *"...ailemin bana karşı davranışları da güzel. Gerçekten iyi davranıyorlar, baskıcı da değiller. Zamanı geldiğinde otoriter, zamanı geldiğinde demokratik oluyorlar. Ders çalışma alanında otoriterdir. Tatil anlamda otoriter değildir" (Murat, özel okulda öğrenci, 2013).*
>
> *"ailem bazen koruyucu bazen çok sert davranabiliyor. Duruma göre değişiyor. Ders konusunda biraz sertleşebiliyor" (Gizem, özel okulda öğrenci, 2013)*
>
> *"ailem bir bakıma hoşgörülü birbirimizi anlayabiliyoruz" (Abdullah, imam hatip lisesinde öğrenci, 2013).*
>
> *"Ailem koruyucu ama çok koruyucu, çok meraklanıyorlar" (Elif, Anadolu lisesinde öğrenci, 2013).*

-"Ailenizde üzerinde anlaşamadığınız/ en çok tartıştığınız konu nedir?
-Ders çalışma konusunda çok baskı yapıyorlar" (Kadir, fen lisesinde öğrenci, 2013).

-"Ailenizin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
-Devamlı hoşgörülüdür" (Enver, meslek lisesinde öğrenci, 2013).

Aile öğrenciye destek olacak, öğrenciyi fazla sıkmayacak, her an öğrencinin yanında olacak, öğrenci ile fazla ilgilenecek, sıkıntısı varsa giderilecek, ders konusunda yardımcı olacak (Abdullah, imam hatip lisesinde öğrenci, 2013)

Görüşülen öğrencilerin belirttiği gibi başarı düzeyi yüksek Fen, Anadolu ve Özel liselerde veliler koruyucu ve hatta ders konusunda otoriter davranırken, diğer liselerde okuyan öğrencilerin velileri özellikle ders konusunda daha yumuşak ve ilgisiz davranıyorlar.

Tablo 25. Okul Başarısı Hakkında Aile İlgisine Yönelik Öğrenci Beklentisi

	Okuldaki başarı durumunuzla ailenizin ilgilenmesini ister misiniz?						
	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	18	69,2	6	23,1	2	7,7	26
Fen L.	21	47,7	16	36,4	7	15,9	44
Tekn. End. Mes. L	30	62,5	13	27,1	5	10,4	48
Kız Meslek L.	30	78,9	7	18,4	1	2,6	38
ÇEAŞ Anadolu L.	22	59,5	12	32,4	3	8,1	37
İMKB L.	43	64,2	18	26,9	6	9,0	67
Anadolu L.	20	51,3	11	28,2	8	20,5	39
Kısas L.	17	68,0	5	20,0	3	12,0	25
K. İmam Hatip L.	29	78,4	7	18,9	1	2,7	37
E. İmam Hatip L.	35	71,4	9	18,4	5	10,2	49
Toplam	265	64,6	104	25,4	41	10,0	410
Ki-kare	X^2=21,988 df(18) p.233>05 n=410						

Okul başarısı hakkında aile ilgisine yönelik öğrenci beklentilerini yakından incelediğimizde, öğrencilerin %64,6'sı ailelerinin okuldaki başarıları ile ilgilenmesini istemekte, %25'i kısmen ilgilenmesini istemekte, %10'u ise ailelerinin okuldaki başarıları ile ilgilenmesini istememektedir.

Liseler arasında bu konuda anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, ailelerinin okul başarıları ile ilgilenmesini isteyen öğrenci yüzdesinin akademik başarı düzeyi düşük; (Kız Meslek, Eyyüp Göncü ve İMKB) liselerde daha yüksek düzeyde çıkması, diğer taraftan ailenin okuldaki başarıları ile hiç ilgilenmesini istemeyen öğrencilerin oranının fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerde yüksek olması bir önceki tabloda bulunan bilgileri destekler niteliktedir. Başka bir ifade ile bu veri, akademik başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrencilerin ailelerin öğrencilerin eğitimi ile daha az ilgilendiği; akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin

ailelerinin öğrencinin eğitimi ile onları bunaltacak kadar çok fazla ilgilendiği, hatta ders çalışma konusunda otoriter olduğunun resmini sunmaktadır.

Tablo 26. Bireyin Aile İçindeki Konumu ve Aile Tarafından Sürekli Eleştiri Alıp Almadığı

	Aileyi veya sizi ilgilendiren konularda aile içinde görüşünüz sorulur mu?						Aile üyelerinden sürekli eleştiri alır mısınız?						
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır		Top
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyüp Göncü L.	10	35,8	12	46,2	4	15,4	8	30,8	15	57,7	3	11,5	26
Fen L.	32	72,7	10	22,7	2	4,5	9	20,5	27	61,4	8	18,2	44
Tek. En. Mes. L	25	52,1	18	37,5	5	10,4	17	35,4	12	25,0	19	39,6	48
Kız Meslek L.	16	42,1	17	44,7	5	13,2	19	50,0	14	36,8	5	13,2	38
ÇEAŞ Anad. L	21	56,8	13	35,1	3	8,1	13	35,1	14	37,8	10	27,0	37
İMKB Lisesi	32	47,8	25	37,3	10	14,9	20	29,9	36	53,7	11	16,4	67
Anadolu L.	20	51,3	13	33,3	6	15,4	12	30,8	22	56,4	5	12,8	39
Kısas L.	9	36,0	11	44,0	5	20,0	7	28,0	13	52,0	5	20,0	25
K. İ. Hatip L.	27	73,0	8	21,6	2	5,4	8	21,6	19	51,4	10	27,0	37
E. İ. Hatip L.	21	42,9	21	42,9	7	14,3	13	26,5	20	40,8	16	32,7	49
Toplam	213	52,0	148	36,1	49	12,0	126	30,7	192	46,8	92	22,4	410
Ki-kare	X^2=24,521 df(18) p.139>05 n=410						X^2=34,346 df(18) p.011<05 n=410						

Araştırma kapsamına giren öğrencilerin en yüksek oranla %52'si kendisini veya ailesini ilgilendiren bir konuda ailesi tarafından "genellikle" fikrinin alındığını, %36,1'i "kısmen" alındığını, %12'si ise ailesi tarafından görüşü alınmadığını ifade etmişler.

Liseler arasında bu konuda anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, Kız İmam Hatip ve Fen liselerinde okuyan öğrencilerin aileleri tarafından daha çok fikri alındığı görülmektedir. Ailesi tarafından en az fikri alınanların oranını ise Kısas Lisesi'nde

okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu lisede okuyan öğrencilerin çoğunun köyden gelip giden öğrenciler olması kır-kent farkından kaynaklanan bir durum olabilir.

Tablonun devamında öğrencilerin aileleri tarafından "sürekli eleştiri alıp almadığı" sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında; öğrencilerin %30,7'si "sürekli" eleştiri aldığını, en yüksek oranla %46,8'i "kısmen" eleştiri aldığını, %22,4'ü eleştiri almadığını ifade etmiştir. Bu kapsamda "sürekli" eleştiri alanlar; Kız Meslek Lisesi'nde okuyan öğrenciler olurken; "kısmen" eleştiri alanlar Fen Lisesi'nde okuyan öğrenciler olmaktadır.

Veriler incelendiğinde, farklı liselerde okuyan öğrencilerin aile içindeki konumu bakımından, karmaşık bir yapının olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile, akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin aile tarafından eleştiri alanların oranı azımsanmayacak kadar önemlidir. Ancak, yapılan detaylı araştırma ve görüşmelerde; bu tür okullarda okuyan öğrencilerin aile tarafından ders konusunda (örneğin, neden sınava zamanında çalışmadın?) eleştiri aldığı ve ailelerin çocuklarının teknolojik ürünlere (bilgisayar oyunları vb.) çok fazla vakit ayırmasına karşılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrenciler ise ders konusunda aileden eleştirinin öğrencinin kişiliğini zadeleyecek biçimde "senden zaten bir şey çıkmaz" şeklinde olmaktadır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrenciler, ailelerinin tutumlarıyla ilgili şu ilginç detayları yer vermişlerdir:

> *"...ailem çok sinirliler, mesela bir konuyu söylediğimde hemen sinirle şey yapabiliyorlar, sakinlikle dinleseler hani sinirleri geçtikten sonra beni dinliyorlar ama bir kere kalbim kırılmış oluyor" (Elif, Anadolu lisesinde öğrenci).*
>
> *-"Ailenden yapmasını ya da yapmamasını istediğiniz davranışlar nelerdir?*
>
> *-Daha anlayışlı davranabilirler, kendilerini bizim yerine koysunlar" (Kadir, fen lisesinde öğrenci, 2013).*

Yukarıda öğrencilerin ailelerinin tutumu ile ilgili kısa örnekler verildi. Bunun yanında öğrenciler de zaman zaman aile ile danışması gereken bir konuda danışmayabilmektedir. Bu durumu anlatan bir görüşme örneği aşağıda verilmiştir.

> *-"Herhangi bir konuda karar alırken aileden bağımsız karar alabiliyor musunuz?*
> *-Evet, mesela kimseye söylemeden kendime motor aldım, dün bilgisayar aldım. Kimse bana karışmıyor. Kendi paramı kendim kazanıyorum. Geçen sene Göbeklitepede çalıştım.*
> *-Bağımsız karar alabilmen kendi paranı kazanmasından mı kaynaklanıyor?*
> *- Hem ondan hem de babam biraz sakin" (Abdullah, imam hatip lisesinde öğrenci, 2013).*

Sonuç olarak, sosyal sermayenin bir göstergesi olan aile içi ilişkiler akademik başarıyı dolaylı da olsa etkilemektedir. Öğrencilerin ailesi ile eğitimsel sorunlarını karşılıklı konuşabilmesi, ailenin çocuğun eğitim sorunlarına yönelik çözüm formüllerini araması akademik başarıyı olumlu etkilerken, çocukların eğitimsel sorunların yapısına odaklamadan ve anlamadan çocuklarını eleştiren aileler akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bu tür olumsuz ilişkilerin yaşandığı ailelerden gelen öğrencilerin motivasyonu kırılmakta, öğrenciler eğitim hedeflerinden zamanla uzaklaşmaktadır.

Tablo 27. Cinsiyete Göre Bireyin Aile İçindeki Konumu

	Bireyin ailenizdeki konumu cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?						
	Evet		Bazen		Hayır		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	7	26,9	3	11,5	16	61,5	26
Fen L.	4	9,1	8	18,2	32	72,7	44
Tekn. End. Mes. L.	6	12,5	15	31,2	27	56,2	48
Kız Meslek L.	12	31,6	8	21,1	18	47,4	38
ÇEAŞ Anadolu L.	7	18,9	9	24,3	21	56,8	37
İMKB L.	15	22,4	19	28,4	33	49,3	67
Anadolu L.	7	17,9	5	12,8	27	69,2	39
Kısas Lisesi	5	20,0	3	12,0	17	68,0	25
K. İmam Hatip L.	4	10,8	9	24,3	24	64,9	37
E. İmam Hatip L.	5	10,2	13	26,5	31	63,3	49
Toplam	72	17,6	92	22,4	245	60,0	410
Ki-kare	X^2=24,039 df(18) p.154>05 n=410						

Yandaki tabloda görüldüğü gibi; öğrencilerin %17,6'sı bireyin ailelerdeki konumu cinsiyete göre değiştiğini, %22,4'ü "bazen" değiştiğini, en yüksek oranla %60'ı değişmediğini ifade etmişler. Soruya verilen cevaplar açısından ise anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak, bireyin ailedeki konumunun cinsiyete göre değiştiğini ifade eden öğrenciler en yüksek oranla Kız Meslek ve Eyyüp Göncü liselerinde okuyan öğrencilerdir. Bireyin ailedeki konumu cinsiyete göre değişmez diyen öğrencilerin çoğunluğunu ise Fen Lisesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Bireyin ailedeki konumunun değişmesi genellikle kız çocukların aleyhlerine sonuçlanmaktadır. Bu tip aileler, erkek çocuklara göre kız öğrencilere daha az eğitim harcaması yapma eğilimindedir. .

Tablo 28. Ailenin Çocuklarına Yeteneklerini Ortaya Çıkarma Fırsatı Sağlaması ve Çocukların Ailelerin Yetiştirme Tarzından Memnuniyeti

	Aileniz her zaman yeteneklerinizi ortaya çıkarma fırsatı sağlıyor mu?						Ailenizin sizi yetiştirme tarzından memnun musunuz?						
	Evet		Bazen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır		Topl.
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyüp Gön. L	3	11,5	11	42,3	12	46,2	13	50,0	7	26,9	6	23,1	26
Fen L.	15	34,1	24	54,5	5	11,4	31	70,5	9	20,5	4	9,1	44
Tek. E. M. L	12	25,0	22	45,8	14	29,2	28	58,3	14	29,2	6	12,5	48
Kız Mes. L.	13	34,2	17	44,7	8	21,1	22	57,9	13	34,2	3	7,9	38
ÇEAŞ An. L	16	43,2	14	37,8	7	18,9	19	51,4	13	35,1	5	13,5	37
İMKB L.	20	29,9	36	53,7	11	16,4	41	61,2	14	20,9	12	17,9	67
Anadolu L.	8	20,5	17	43,6	14	35,9	14	35,9	14	35,9	11	28,2	39
Kısas L.	6	24,0	9	36,0	10	40,0	14	56,0	6	24,0	5	20,0	25
K. İ. Hatip L	14	37,8	19	51,4	4	10,8	28	75,7	7	18,9	2	5,4	37
E. İ. Hatip L	16	32,7	22	44,9	11	22,4	30	61,2	13	26,5	6	12,2	49
Toplam	123	30,0	191	46,6	96	23,4	240	58,5	110	26,8	60	14,6	410
Ki-kare	X^2=30,315 df(18) p.034<05 n=410						X^2=24,449 df(18) p.141>05 n=410						

Örneklem kapsamına giren öğrencilerin %30'u ailelerinin *her zaman* kendilerine yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı sağladığını; %46,6'sı *bazen* sağladığını, %23'ü ise ailelerinin kendilerine yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı sağlamadığını düşünmektedir.

Akademik başarı düzeyi düşük bazı okullarda okuyan öğrencilerin önemli bir kısmı da ailelerinin kendilerine bu fırsatı sağladığını düşünmektedir. Bu durum, öğrencilerin içinde bulundukları koşulları kanıksadığının bir göstergesidir. Tablonun devamında ise öğrencilerin ailelerinin yetiştirme tarzından memnuniyeti sorgulanmıştır. En yüksek oranla öğrencilerin %58,5'i ailesinin yetiştirme tarzından "memnun" olduğunu, %26,8'i "kısmen memnun olduğunu, %14,6'sı ise memnun olmadığını belirtmiştir.

Bir özel okula devam eden bir öğrenci yapılan görüşmede, ailesinin kendisine yeteneklerini ortaya çıkarma fırsatı sağlama açısından ifade ettikleri bu desteğin önemini açıkça gösteriyor:

> *-"Aileniz yeteneklerinizin ortaya çıkması başarılı olmasınız açısından size ne tür fırsatlar sunuyor?*
>
> *-Kendime ait bir ders çalışma odam var, özel ders, dershaneye gönderiyor. Okulda bir dersle ilgili sorunum varsa öğretmenlerime söylüyor. Öğretmenlerden ek takviye yapıyorlar. Bence en önemlisi bir ders çalışma ortamının sağlanması" (Murat, özel okulda öğrenci, 2013).*

Son olarak, Özel, fen ve kısmen Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler kendileriyle yapılan görüşmede, ailenin kendilerine sunduğu fırsatları uzun uzun açıklarken, diğer liselerde okuyan öğrenciler, ailesinin kendilerine sağladığı fırsatları çok kısa cümlelerle anlatmıştır.

5.1.2.1. Aile içi ilişkiler ve sosyalleşme süreci

Bourdieu'ya göre, bireyin aile içerindeki sosyalleşme süreci akademik başarının açıklanmasında kilit bir rol oynamaktadır. Sosyal sermaye bakımından güçlü bireyler, donanımlı bir biçimde okula giderken bu tür imkanlara sahip olmayan bireyler okula dezavantajlı konumda devam ederler. Araştırma kapsamında görüşülen rehber öğretmenleri bireylerin akademik başarısı ve sosyalleşme süreci açısından şu noktalara dikkat çekmiştir:

> *...Çok ilginçtir, İzmir'de, Ankara'da uyguladığım psikolojik ölçme testini ben burada uygulayamıyorum. Burada geçerliliğini yitiriyor. Oradaki çocuk ile buradaki çocuğun hayata bakışı, sosyal öğrenmeler farklı. Oradaki çocuk kartpostalı biliyor, görüyor, buradaki çocuk kartpostalı bilmiyor ki. Kartpostal nedir denildiği zaman o nedir ya hocam diyor. Çok ilginçtir geçen bir teste vardı, çocuk bana soruyor bu nedir hocam diyor. Birçok test yapıyorum ki geçerliliğini*

yitiriyor. Gerçekten yitiriyor. Oradaki politikaları sen buraya uygulasan olmuyor. İzmir'deki çocuk sokakta Türkçe konuşur, burada okulda bile teneffüs arasında Arapça konuşur. Şimdi bu çocuk sen nasıl bir anda Türkçeyi öğreteceksin. Dilleri farklı olduğu için bir çocuk dört işleme geçmiş diğeri daha okuma peşinde. Eğitim politikasına üstten bakılıyor. Biraz genişletilmesi lazım, esnek bırakılması lazım (Barış, rehber öğretmen, 2013).

...öğretmenin doğu kültürünü öncelikle öğrenmesi lazım. Benim batıda uyguladığım birçok testi burada uygulayamıyorum. Geçerliliğini yitiriyor (Gülsüm, rehber öğretmen, 2013)

...Ama hani, ailenin eğitim düzeyi düşük olunca ekonomik düzeyi düşük olunca, bir de aile kalabalık olunca çok da o aile çocuğa söz vermediği için, ailenin küçük bir ferdi olan çocuğun sosyalleşme süreci biraz zaman alabiliyor. Biz de buna benzer bir aile kültüründen geldiğimiz için az çok durumu anlayabiliyorum (Yusuf, düz lisede idareci, 2013).

Yukarıda görüldüğü üzere, rehber öğretmenlerin de ifade ettiği gibi, doğuda bireyin sosyalleşme süreci farklıdır. Özellikle kırsal alanda yetişen çocuklar, çevresinde var olan sosyal dünya ile sosyalleşmiştir. Tarlada çalışmıştır, koyun gütmüştür ve sınırlı bir kavram hazinesine sahip olmuştur. Bütün bu koşullar, elbette öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Sosyalleşme süreciyle ilgili yaşanan diğer bir sorun, benzer özellikleri taşıyan öğrencilerin aynı okulda bir araya gelerek sahip oldukları benzer değerleri kültürel olarak yeniden üretmesidir Araştırma kapsamında görüşülen bir idareci bu durumu şu şekilde izah etmektedir.

...geç sosyalleşen öğrenciler belki bir nebze bocalıyor ama şöyle de bir şey var öğrenci kitlesinin seviyesi aynı olduğu için böyle bir şey olmuyor. Şöyle bir şey olsaydı, buradaki bir öğrenci direk bir büyük üniversiteye gitseydi ya da burslu olarak büyük bir üniversitede okusaydı böyle bir problemle daha çok

karşılaşılabilirdi. Buradaki öğrencilerin çoğu ya akraba ya da aynı mahalleden geldiği için böyle bir sorun yaşamıyor (Yusuf, düz lisede idareci, 2013).

Düz lisede görev yapan bir idarecinin de belirttiği gibi benzer sosyalleşme sürecinden geçenler okulda da aynı ortamı paylaşıyorlar. Benzer sosyal ve kültürel özellikleri taşıyan öğrencilerin aynı ortamı paylaşması öğrencilere kısa süreli bir avantaj sağlayabilir. Çünkü benzer özellikleri taşıyan öğrenciler birbiriyle daha rahat iletişime geçmesini sağlar. Ancak akademik başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin bir araya gelmesi ve birbiriyle iletişime geçmesi uzun vadede öğrencilere dezavantaj sağlar. Özetle başarısız öğrenciler başarısız öğrencilerle iletişime geçmesi başarı kanallarının tıkalı kalmasında önemli rol oynar.

5.1.3. Sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiye dair bulgular

Sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişki üzerine yapılan çalışmalar sosyal ve kültürel sermayenin belirleyicilerini genel olarak; sosyal yapı, ekonomik durum, aile ilişkileri, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım, yaşanan çevre, eğitim, ebeveynin mesleki statüsü, kardeş sayısı, ailenin eğitimden beklentisi, ebeveynin medeni durumu vb. olguları referans almıştır. Aşağıdaki tabloda da öğrencilerin kardeş sayıları verilmiştir.

Tablo 29. Sosyal Sermayenin Bir Göstergesi Olarak Kardeş Sayısı ve Akademik Başarı

Liseler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 ve üzeri
Eyyüp Göncü L.	0	0	0	1	2	3	1	2	4	13
Fen L.	0	2	8	6	12	11	3	0	1	0
Tek. End. Mes. L.		3	4	7	10	12	1	3	4	4
Kız Meslek L.	0	0	3	4	2	7	6	7	4	5
ÇEAŞ Anadolu L.	0	0	2	7	9	9	0	4	3	3
İMKB Lisesi	1	1	1	3	7	16	10	10	11	7
Anadolu L.	0	1	4	11	7	9	2	2	0	3
Kısas L.	0	1	2	1	5	3	2	3	3	5
K. İmam Hatip L.	0	1	2	4	9	4	4	6	1	6
E. İmam Hatip L.	0	1	3	7	3	7	7	3	4	14
Toplam	1	10	29	51	66	81	36	40	35	61
Ki-kare	X^2=2,463 df(171) p.001<05 n=410									

Coleman yaptığı araştırmada (1988), sosyal sermayeye bağlı olarak kardeş sayısı fazla olan ailelerden gelen öğrencilerde daha fazla okulu bırakma eğilimi yaşandığını tespit etmiştir. Yukarıdaki tabloya bakıldığında benzer bir şekilde, kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin, ÖSYS sınavlarında fen ve Anadolu liselerinden daha başarısız olan düz lise ve meslek lisesine gittiği görülmektedir. Diğer taraftan kardeş sayısı az olan öğrencilerin, akademik başarısı daha yüksek olan fen lisesine devam ettikleri görülmektedir.

Dolayısıyla, okullar arasında bu açıdan anlamlı bir fark bulunduğu izlenmektedir. Kardeş sayısının fazla olması durumunda, aile hem ekonomik olarak çocuklarına gerekli eğitim harcaması yapamadığından hem de çocuklarıyla yeterli bir düzeyde ilgilenemediğinden çocukların okul başarıları düşmektedir. Ayrıca, ailede çocuk sayısının fazla olması, ailenin bütün çocuklarının eğitim süreçlerine katılmasını zorlaştırmaktadır. Görüşme yapılan idareci ve öğretmenlerden bazıları çocuk sayısının fazla olmasının akademik başarıyı nasıl etkilediğine yönelik çarpıcı açıklamalarda bulunmuştur:

...buradaki aileler çok kalabalık, dolayısıyla aile çok kalabalık olunca çocuğuna gerekli önemi veremiyor. Nerde ki bir ailede 1-2 çocuk olsa nerde ki 10-15 çocuk olsun. Arayı o farktan görebiliriz. Öğrencilerin başarısının önemli bir sebebi de bu olabilir. Öğrenciler açısından da durum böyle olunca model alabilecek kişiler de kısıtlı (Yusuf, düz lisede idareci, 2013).

Hem Suruç'ta hem de Akçakale'de görev yaptım. Hem Suruç'ta hem de Akçakale'de ailedeki çocuk sayısı 8-9 kişiden az değil. Bütün bu çocuklar iki gözlü bir evde yaşıyorlar. Çocuğun kendisine ait bir odası olmuyor. Başarısızlık üzerinde çok önemli etkileri oluyor. Merkeze doğru geldiğimizde çocuk sayısı azalıyor. Eğitim ile ilgili olanakları artıyor. Eğitimle ilgili materyale ulaşma imkânı artıyor. Buda başarı üzerinde etkilidir. Öğrenciye sunulan olanak artıkça başarının yükseldiğini görebiliyorsunuz. Çocuk sayısının ailede fazla olması bu aileye maddi bir külfet getiriyor. Dolayısıyla aile çocuğun ihtiyaçlarını karşılamada ciddi sıkıntılar yaşıyor. Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılayamazsanız çocuk başarılı olamaz. Bunlar eksik olduğu zaman çocuk arkadaşları arasında bir eksiklik hissettiği için çocuğun ruhsal dünyasında bir çöküntü meydana getirir. Kendine güvensiz, böyle bir öğrencinin başarı sağlaması mümkün değil. Bu eksiklik aynı zamanda çocukta okula karşı, öğretmene karşı, topluma karşı bir ön yargıyı getiriyor (Sinan, Eğitim-Sen üyesi: öğretmen, 2013).

Yapılan görüşmelerde de belirtildiği gibi, Şanlıurfa'da çok çocuklu olmak neredeyse kültürel bir davraınş kodu hatta kültürel bir norm haline gelmiş gibidir. Şanlıurfa'da ailelerin çocuk sayısı oldukça fazladır. Şanlıurfa, doğuma bağlı nüfus artış hızı bakımından Türkiye'de ilk sıralarda yer almaktadır. Özellikle kırsal kesime doğru gidildiğinde çocuk sayısı daha da artmaktadır. Bu da ailenin sosyal sermayesinin düşmesine neden olmakta ve akademik başarı üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır.

Tablo 30. Lise Türlerine Göre Ailede Yaşayan Birey Sayısı

	3-4		5-6		7-8		9 ve üzeri		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	1	3,8	3	11,5	12	46,2	10	38,5	26
Fen L.	16	36,4	21	47,7	6	13,6	1	2,3	44
Tek. End. Mes. L.	8	16,7	24	50,0	10	20,8	6	12,5	48
Kız Meslek L.	4	10,5	5	13,2	13	34,2	16	42,1	38
ÇEAŞ Anadolu L.	6	16,2	14	37,8	12	32,4	5	13,5	37
İMKB L.	8	11,9	27	40,3	24	35,8	8	11,9	67
Anadolu L.	12	30,8	18	46,2	8	20,5	1	2,6	39
Kısas L.	5	20,0	5	20,0	8	32,0	7	28,0	25
K. İmam Hatip L.	5	13,5	14	37,8	15	40,5	3	8,1	37
E. İmam Hatip L.	8	16,3	13	26,5	20	40,8	8	16,3	49
Toplam	73	17,8	144	35,1	128	31,2	65	15,9	410
Ki-kare	X^2=88,669 df(27) p.001<05 n=410								

Çalışma kapsamına alınan öğrencilerin ailelerinde yaşayan birey sayısına bakıldığında, en yüksek oranla öğrencilerin aileleri %35,1'i "5-6", %31,2'si "7-8", %17,8'i "3-4", %15,9'u ise "9 ve üzeri" bireyden oluştuğu görülmektedir.

Bu tablo bir önceki tablonun verilerini destekler niteliktedir ve liseler arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yine Tablo 30'un verilerine detaylı olarak bakıldığında, üniversiteye kazandırdığı öğrenci sayısı bakımından başarılı olan fen lisesi ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin ailesinde yaşayan birey sayısına bakıldığında, diğer lise türlerine göre öğrencilerin kardeş sayılarının daha az olduğu görülmektedir.

Batıda yapılan bazı çalışmalar, kalabalık ailelerin dayanışmayı artırdığı ve güçlü sosyal ilişkileri meydana getirdiği, dolayısıyla sosyal sermaye açısından bir avantaj oluşturduğu diğer taraftan aile küçülmelerinin sosyal sermayeye zarar verdiğine yönelik sonuçlara ulaşmıştır. Ancak, Şanlıurfa'da kalabalık aileler; sosyal dayanışmayı, birincil ilişkileri artırsa da bireylerinin eğitim düzeyinin düşük olması, eğitime yönelik güçlü bir beklentinin olmaması ve yaşanan ilişkilerin niteliği bakımından akademik başarıya bir

kaynak oluşturmamaktadır. Özellikle kalabalık ailelerden gelen öğrencilerle yapılan görüşmelerde ve yapılan ev ziyaretlerinde çocukların kendine ait bir ders çalışma ortamının olmadığı görülmüştür. Bu da ister istemez çocukların okul başarılarını etkilemektedir.

Tablo 31. Ailede Anne-Babanın Varlığı ve Bireyin Yaşadığı Evin Kime Ait Olduğu

Anne-baba durumu	N	%
Anne- baba birlikte	386	94,1
Anne-baba boşanmış	6	1,5
Baba çokeşli evlilik yapmış	7	1,7
Anne vefat etmiş	2	0,5
Baba vefat etmiş	9	2,2
Toplam	410	100,0
Ki-kare	X^2=33,994 df(36) p.564>05 n=410	
Evin kime ait olduğu		
Kira	75	18,3
Bizim	335	81,7
Toplam	410	100,0
Ki-kare	X^2=7,155 df(9) p.621>05 n=410	

Coleman (1988), sosyal sermaye bağlamında ailede anne-babanın varlığı ile eğitim arasında pozitif bir ilişki kurmuştur. Bu bağlamda Coleman, Amerika'da yaptığı araştırmada; boşanma olgusunun hızla artması çocuklarının eğitimi üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğunu ve bu tip ailelerden gelen öğrencilerin daha çok okulu terk ettiği sonucuna varmıştır.

Ancak, Şanlıurfa'da yapılan bu çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %95,1'inin anne-babasının beraber olduğu ve bu konuda liseler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Öğrencilerin geri kalan %4,9 kısmının anne-babasının durumuna bakıldığında ise; %1,7'sinin babasının ikinci evlilik yaptığı, %2,7'sinin anne veya babasının vefat ettiği, %1,5'nin ise anne-babasının boşandığı görülmektedir. Boşanma oranlarının oldukça düşük olması, Şanlıurfa'nın kültürel kodları hakkında az

da olsa bir fikir vermektedir. Yani, bilindiği üzere Şanlıurfa kültürel olarak boşanmanın kesinlikle hoş karşılanmadığı bir toplumsal yapı özelliğine sahiptir. Dolayısıyla, bu verileri bu bilginin ışığında değerlendirmek yerinde olabilir. Bu noktada, Coleman'ın ebeveynin ailedeki varlığı ile eğitim arasında kurduğu ilişkinin aynısını bu çalışmada kurmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Çünkü bu kapsamda Coleman'nın üzerinde durmuş olduğu bulgulara benzer herhangi bir bulguya ulaşılmadı.

Tablo 31'de verilen bilgiler açısından üzerinde durulması gereken başka bir nokta, çok eşli evliliklerle ilgilidir. Özellikle Şanlıurfa'ya dair çok eşli evliliklerin olduğuna yönelik yaygın bir kanı bulunmaktadır. Bu çalışmada, Türkiye'de son yıllarda hızla sayısı artan boşanma olgusuna benzer şekilde, çok eşli evliliklerin de çocuğun akademik başarısı üzerinde olumsuz bir etki oluşturup oluşturmadığına yönelik bulguya ulaşmak istedik. Ancak tabloda da görüldüğü gibi araştırma kapsamına giren 410 öğrenciden sadece %1,7'si babasının ikinci evlilik yaptığını ifade etmiş görülmektedir. Dolayısıyla, bu bilgiye dayanarak Şanlıurfa'da çok eşli evliliklerin esasında beklenenin aksine çok fazla olmadığı, açıkça ifade edilemediği ya da varsa da kırsal kesimde daha yaygın olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında yer alan öğrencilerin kırsal alanda yaşayanlarının oranı çok düşük olduğu için çok eşli evlilikler konusunda gerçekçi bir durum tespiti yapmak oldukça zordur. .

Bu tabloda yer alan başka bir veri, öğrencinin ailesinin yaşadığı evin kime ait olduğudur. Birçok çalışmada bir eve sahip olmanın sosyal sermayenin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde tablodaki verilere bakıldığında, öğrencilerin %81,7'sinin ailesinin yaşadığı evin kendilerine ait olduğunu ifade etmişlerdir ve bu konuda liseler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ancak, araştırma sürecinde gerçekleşen ev ziyaretlerinde evlerin önemli bir kısmının fiziksel özellikler, altyapı, teçhizat vb. açısından yaşamaya çok elverişli olmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle nüfus artış hızının çok fazla olması, birçok kişinin aynı ortamı paylaşmasına neden olmaktadır ve öğrencinin ders çalışması için müsait bir

ortam kalamamaktadır. Ayrıca, çevre mahallerde bulunan evler, sağlıklı bir yaşamın devamı için yeterli özellikler taşımamaktadır.

Sonuç olarak, ev sahibi olmak sosyal sermaye açısından bir avantaj olsa da, Şanlıurfa'da eğitim açısından bir avantaj oluşturduğuna yönelik güçlü bir bulguya rastlanmamıştır. Böylelikle, ev sahibi olma ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki kurmanın Şanlıurfa'da mümkün olmadığı görülmemektedir.

5.1.4. Sosyal ve kültürel sermayenin bir göstergesi olarak ailenin çocuklarının eğitimlerine yönelik beklentisi ve tutumu

Genel olarak akademik başarının iki tür bileşeni bulanmaktadır. Bunlardan biri aile diğeri ise okuldur. Aile bileşeni, akademik başarı açsından birçok açıdan değerlendirme konusu olabilir. Ekonomik durum, çevre koşulları, sosyal ilişkiler bunlardan bazılardır. Bütün bu özellikler, ailenin çocuğunun eğitimine yönelik beklentisini ve tutumunu belirlemektedir. Çocukların eğitimine yönelik yüksek bir beklenti ve olumlu tutuma sahip aileler, çocuğunun eğitim sürecinin her aşamasına katılırken, tersine çocukların eğitimine dair düşük bir beklenti ve olumsuz tutuma sahip aileler daha ilgisiz davranabilmektedir. Bu araştırma kapsamında görüşülen Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, ailenin eğitime yönelik beklentisi ve tutumu ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadır:

> *Batıda çocuk sayısı az ve aile çocuğa mutlaka okuyacaksın diyor. Çocuğun okula gitmemesi gibi bir durum yok. Aile her türlü imkânı sunuyor. Aile az çok demeden çocuğunu dershaneye gönderiyor, özel ders aldırıyor, hoca tutuyor, daha çok imkânı olanlar özel okullara gönderiyor, ne yapıp edip bu sınavlarda çocuklarının başarılı olmasını sağlıyor. Hem çocukların sayıları az ilgileniyor, okumanın önemini anlamışlar büyük ölçüde ve bu konuda her türlü fedakârlığı da yaparız diyorlar. Evimi satarız okuturuz, arabamı satarız okuturuz diyorlar. Bizim burada tam tersi bir durum var, bölgemizin. Gittikçe gelişiyor da sınav sıralamasında arkalarda yer alıyor. Biz köylerde kapı kapı dolaşarak, tehdit*

ederek, işte kanuna göre yasaktır, ceza alacaksın falan çocuğu okula getirmede zorlanıyoruz. Acaba göndermesek ne olur diyor veliler. Batıda hiçbir öğretmenin yapamadığını burada öğretmenlerimiz yapıyor. Kapı kapı dolaşıp ikna çalışmalarında bulunuyor. Ailelerimiz tabi böyle bir bakış açısı olunca da, çocuk zeki de olsa sınavlarda başarılı da olsa, çocuğumuzu dershaneye gönderelim şunu yapalım bunu yapalım demiyor. Sigarasına, telefonuna efendim şu kadar para veren veliler, çocuğuna bir yardımcı kaynak almıyor. Eğitim-öğretime verdiklerini boşa vermiş gibi görüyorlar ve vermiyorlar. Hiçbir destekleri yok, tam tersine okuyup ta ne olacak diyor. Bu şartlar altında yetişen çocuk ne yapsın, okuyup ta ne olacak diyorsa annesi-babası, çocuk nasıl motive olsun, nasıl konsantre olsun, nasıl ders çalışsın. Hiçbir destek yok bir anlayış sorunu var. Başka bir şey: örneğin bu bölgeden (Yenişehir mahallesi) bir öğretmen 3 gün rapor alsa veli gelip diyor bu öğretmen niye gelmiyor, kenar mahallelerde öğretmen aylarca rapor alsa öğretmenimiz niye yok diyen veli nadirdir. Tam tersine köylerde öğretmen olmadığı zaman seviniyorlar, kız ev işi yapar, oğlan tarla işi yapar. Köyde çalışan bir öğretmeni düşünelim. Veli istekli değil öğrenci istekli değil öğretmen de ona göre çalışır. Urfa'da köydeki öğrenciler sınava girmese, sadece Yenişehir ve Bahçelievler'deki öğrenciler girse Türkiye'de ilk ona gireriz. Yenişehir'deki öğretmen ben performansımı artırmam lazım diyor ama köydeki öğretmen bunu hissetmiyor (Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, 2013).

Görüşme de belirtildiği gibi eğitime yönelik olumsuz beklenti ve tutum içerisinde olan aileler öğretmenlerin çalışma performansını da belirlemektedir. Devamlı ve istikarlı bir şekilde çocuğun devam ettiği okulun eğitimini soran ve sorgulayan okullarda çalışan öğretmenler performanslarını artırmak için bir arayış içerisine girerken; okula hiç uğramayan velilerinin olduğu bir okulda görev yapan öğretmenler biraz daha pasif davranabilmektedir. Öğretmen ve idarecilerde akademik başarı açısından ailenin eğitime yönelik tutum ve beklentilerini şu şekilde ortaya koymaktadır:

...Okul başarısızlığın bir nedeni ailenin eğitime yönelik bakışıdır. Genellikle eğitime kazanç yönüyle bakılıyor, eğitim ise uzun süreli bir çaba gerektiriyor. Aile o gözle bakmıyor. Aile daha kısa vadede kazanç gözüyle eğitime bakıyor. Yani aile eğitimi ikinci plana itiyor. Bu şekilde çocuk başarısız oluyor. İlköğretimde de görev yaptığım için, kendi çocuğumda da ben bunu gördüm, temel eğitim çok önemlidir. Aile temel eğitime hiç önem vermiyor. Temel eğitim derken ilkokul eğitimi döneminde çocukla çok ilgilenilmiyor. Öğrenci liseye geldiğinde dershane tutuluyor, başka arayışlar içerisine giriyor, ben buna karşı değilim yanlış anlaşılmasın. Benim şahsi görüşüm ilkokulda çocuğa çok önem verilmeli. Aileler çocuğun gürültüsünden kurtulmak için gönderiliyor. Çocukla ilgi alaka yok. İlkokulda okulda kalma olmadığı için peki, peki, beş, beş onlara aldanıyorlar, öyle bir şey yok bunu bu şekilde izah edeyim. İlköğretim, temel eğitim Şanlıurfa'da başarısızdır (Halil, Anadolu lisesinde öğretmen, 2013).

Görüşme sırasında Halil öğretmenin de belirttiği gibi; eğitim uzun vadeli bir çaba ve emek sürecini gerektirmektedir. Bu sürece ortaöğretimden mezun olduğunda ilk yılda üniversiteyi kazanmama ve üniversiteden mezun olduğunda hemen işe yerleşmeme durumu eklendiğinde süreç daha da uzamaktadır. Aileler ise az da olsa daha kısa sürede gelir sağlayan yani eğitim aracılığıyla değil de farklı kanalları denemektedir. Şanlıurfa'da eğitime alternatif oluşturan ve bir tür kısa vadeli kazanç olarak bakılan sektörler oluşmuştur. Genellikle bu kanallar ya tarlada çalışma ya da inşaatta çalışma şeklindedir. Araştırma kapsamında görüşülen diğer öğretmenler de ailenin eğitime yönelik beklentisini şu şekilde değerlendirmektedir.

...burada ailenin bilinç düzeyi çok önemlidir. Gelir düzeyi iyi olan aileler, çocuklarına bir ders çalışma ortamı açabilen aileler, çocukların cebine harçlık koyabilen aileler, çocuklarını rahatlıkla takip edebiliyorlar. Eğitim-öğretimden en üst düzeyde yararlanmalarına çalışırlar. Fakat geri kalanlar çok ciddi bir ilgi göstermiyorlar. Çocuk kendi başarısına kalmış, kendi karakteri, kendi bilgi ve becerisine kalmış, o da bir şans artık. %50 iyi de olabilir kötü de. O noktada çok

fazla müdahalede bulunamıyor. Son dönemlerde bilinçlenen kişi sayısında müthiş bir artış var. Onu da kabul etmek gerekiyor. Ekonomik refah düzeyinin yükselmesi ile birlikte aileler de daha fazla çocuklarıyla ilgilenmeye başlıyor. En azından çocukların bilgi ve becerilerini dikkate alarak yönlendirilmeye çalışıyorlar, sosyal aktivitelere yönlendiriyor bu imkânlara sahip aileler. Birinci öğretim olmazsa ikinci öğretim tercihi yapılmasını sağlamaktadırlar. O da olmazsa özel üniversiteye gönderme gibi bir çaba sergiliyorlar. Bu eğitimin önemini kavradıklarını gösteriyor, yavaş yavaş da olsa. Mutlaka bir eğitimden geçirilmesi gerektiğini belirtiyor bu. Bu yönde Urfa'da bir gelişme var ama genel nüfusa orantılandığımızda hala düşük düzeyde sayılabilir. Çünkü nüfus artış hızı son derece fazla Urfa'da, bir miktarda değerlendirilebilir diğer illere kıyaslandığında (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013).

…eğitime önem veren aile sayısı gerçekten çok az, düşünüldüğünden bile az olabilir. Kızlar evde çalışır, erkekler de sanayiye gider, inşaata gider 50 lira getirir. Erkek çocuklarına da bu gözle bakıldığı için okul gereksiz duyuluyor bence. Çocuklar da bundan etkileniyor (Suzan, İMKB'de rehber öğretmen, 2013).

Yukarıda verilen birkaç görüşmede görülüğü gibi yapılan bütün görüşmelerde, ailenin çocuğunun eğitimine yönelik tutum ve beklentisi ile çocuğunun akademik başarısı arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilebilir. Hatta görüşmelerde de ortaya çıktığı gibi ekonomik durumu çok iyi olmayan bazı aileler çocuklarının eğitimlerini sürekli takip etmesi ve sahip olduğu imkânları en iyi şekilde değerlendirerek çocuklarının başarılı olmasını sağlayabilmektedir. Diğer taraftan, özellikle ekonomik anlamda toplumsal üst katmanlardan gelen öğrenciler kendilerinin ve ailelerinin eğitime yönelik beklentileri olmadığında ve negatif bir tutum beslediğinde akademik başarısızlık ortaya çıkabilmektedir.

Tablo 32. Ailenin Çocuğunun Eğitimine Yönelik Beklentisi

Ailenizde okula devam etmenizi gereksiz gören var mı?					
	Hayır		Evet		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	19	73,1	7	26,9	26
Fen L.	41	95,3	2	4,7	43
Teknik Meslek L.	40	87,0	6	13,3	46
Kız Meslek L.	27	71,1	11	28,9	38
ÇEAŞ Anadolu L.	33	91,7	3	8,3	36
İMKB L.	54	80,6	13	19,4	67
Anadolu L.	36	92,3	3	7,7	39
Kısas L.	21	84,0	4	16,0	25
Kız İmam Hatip L.	33	89,2	4	10,8	37
Erkek İmam Hatip L.	36	76,6	11	23,4	47
Toplam	340	84,2	64	15,8	404
Ki-kare	X^2=18,421 df(9) p.031<05 n=404				

Ailenin çocuklarının eğitimlerine yönelik beklentinin bir göstergesi de, çocuklarının okula devam etmesini gereksiz görüp görmemesidir. Öğrencilerin %84,2'sinin ailesi çocuğunun okula devam etmesini "gereksiz görmemekte", %15,8'i ise "gereksiz" görmektedir. Bu konuda lise türleri arasında ise anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin aileleri çocuklarının eğitimlerine devam etmelerini gereksiz görmezken; özellikle Kız Meslek, Eyyüp Göncü ve Erkek İmam Hatip liselerinde okuyan öğrencilerin önemli bir kısmı aileleri tarafından eğitimlerine devam etmelerini gereksiz görmektedir. Elbette bu bakış açısı da, bu tip ailelerden gelen öğrencilerin akademik başarısızlıklarına katkı sağlamaktadır.

5.1.5. Kültürel yeniden üretime dair bulgular ya da "zamanında kurulan saatler"

Ekonomik, sosyal, kültürel ve beşeri sermaye açısından güçlü olan bireyler sahip olduğu imkânlar sayesinde başarı düzeyi yüksek olan okullara gitmektedir. Diğer taraftan bu tür imkânlardan yoksun olanlar ise yaşadıkları yere en yakın okulları tercih etmektedir. Böylelikle bu başarı ve başarısızlık sarmalı sürekli tekrar etmektedir. Okumayan kardeşlerin fazla olması, anne-babanın eğitim düzeyinin düşük olması, anne-babanın mesleki statüsü ve ilköğretimdeki başarısızlık, başarısızlık sarmalının nedenlerinin bazılarıdır. Görüşme yapılan Hasan öğretmen ise kültürel yeniden üretim açısından eğitimde fırsat eşitsizliğine dikkat çekmektedir:

> *Esasen öğrenciler okula başlarken eğitimde fırsat eşitliği zedelenmiş oluyor. Çünkü bulunduğu mahalle ortamında, kalabalık sınıflara devam eden bir öğrencinin kolejde birinci sınıfa başlayan bir öğrenci ile aynı ortamı ve aynı fırsatı yakaladığına ben inanmıyorum. Bir defa başlarken eşitlik zedelenmiş oluyor. Bizde eğitim 7'den başlıyor 70'e devam eder diye bir söz vardır. Dolayısıyla bu 7'de başlayan kötü eğitim giderek ilerde daha çok büyüyor, eksiklikler büyüyor, sorunlar artıyor, dersten uzaklaşmalar artıyor ve netice itibarı ile diğer öğrenciler göre daha başarısız oluyor. Gittiği üniversite de aynı şekilde diğer öğrencilere göre daha orta halli bir üniversite oluyor. Kendisine daha yakın bir üniversite tercih etmek zorunda kalıyor ekonomik sorunlardan dolayı, bunu da belirtmek gerekiyor (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013).*

Görüşmeye katılan öğrenci velisi Salih ise akademik başarının sağlanması ve kültürel yeniden üretim açısından ailenin çocuğun güdülenmesine dikkat çekmektedir:

> *...Aslında başarının temelinde hırs vardır. O hırsı veliler zamanında daha çocukken verebilseler, çocuklar o hırsla devam edebilir. Aynen bir saatin kurulmasına benzer. Biz o saati çocuklukta, gençlikte nasıl kurarsak üniversiteye*

kadar o kurma devam eder. Kurmayı biz yetersiz yaparsak yetersiz çalışır (Salih, veli, 2013).

Öğrenci velisi Salih'in öğrencilerin başarılı olması için gereken donanımı önceden vermek gerektiğine işaret ederken kullandığı "saati zamanında kurmak" metaforu; öğrencinin başarısındaki kültürel yeniden üretimin önemini açıkça gözler önüne seriyor.

Eğitim açısından kültürel yeniden üretimin bir aracı da kardeşlerinin okuma düzeyidir. Kardeşlerinin eğitim düzeyi yüksek ailelerde yetişen bireyler; kardeşlerini kendine model almakta, ders veya eğitim sistemi ile ilgili bir sorunu olduğunda en yakın çevresinde bulunan kişilere yani kardeşlerine sormaktadır. Aşağıdaki Tablo 31'de farklı liselerde okuyan öğrencilerin kardeşlerin eğitim düzeyi ile ilgili veri yer almaktadır.

Tablo 33.Okumayan Kardeşler

	Okumayan erkek kardeş			Okumayan kız kardeş		
	Okumayan		Soruya cevap veren toplam	Okumayan		Soruya cevap veren toplam
Liseler	N	%	N	N	%	
Eyyüp Göncü L.	17	68,0	25	10	43,4	23
Fen L.	4	9,0	44	2	4,5	44
Tek. End. Mes. L.	17	39,5	43	17	38,6	44
Kız Meslek L.	17	48,5	35	15	42,8	35
ÇEAŞ Anadolu L.	9	25,0	36	5	13,8	36
İMKB L.	20	33,8	59	24	40,6	59
Anadolu L.	4	10,2	39	10	25,6	39
Kısas L.	11	50,0	22	10	45,4	22
K. İmam Hatip L.	10	27,0	37	8	21,6	37
E. İmam Hatip L.	13	27,6	47	20	42,5	47
Toplam	122	28,9	387	121	31,3	386
Ki-kare	X^2=1,129 df(54) p.001<05 n=387			X^2=83,763 df(63) p.041<05 n=386		

Tablo 33, ankette öğrencilere sorulan açık uçlu bir soruya verilen cevapların derlenmesi sonucu oluşturulmuştur. Soru kardeşlerin; cinsiyeti, yaşı, medeni durumu ve eğitim

düzeyinin "ne" olduğu şeklinde sorulmuştur. Farklı eğitim kademesi yaşı esas alınarak, bu yaşı geçip o eğitim kademesinde olmayan ya da okumayan kişiler, okumamış olarak kabul edilmiştir. Araştırmada sorulan soruya cevap veren 387 öğrenciden %28,9'unun en az bir erkek kardeşinin, yaşına bağlı olarak olması gereken eğitim kademesinde olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde, soruya cevap veren 386 öğrenciden %31,3'ünün en az bir kız kardeşinin, olması gereken eğitim kademesinde olmadığı görülmektedir.

Okumayan kardeş sayısı bakımından liseler karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Meslek ve düz liselerde okuyan öğrencilerin okumayan kardeşler bakımından daha büyük orana sahip olduğu izlenmektedir.

Diğer taraftan, fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin kardeşlerinin büyük çoğunluğunun üniversite mezunu olduğu gözlemlenmektedir. Okumayan kız kardeşeler bakımından tabloya bakıldığında, liseler arasından anlamlı fark bulunmakta ve okumayan erkek kardeş oranlarıyla paralellik göstermektedir.

Kardeşlerinin eğitim düzeyinin yüksek olması hem sosyal sermaye açısından hem de beşeri sermaye açısından bir avantaj oluşturmaktadır. Öğrenciler ders çalışırken ya da eğitim ile ilgili bir sorunu olduğunda genellikle danıştığı birinci kişi aile içerisinden biri olmaktadır. Aile içerisinde, orta öğretim kademesinde bulunan öğrencilerin danıştığı ilk kişi ise abileri veya ablaları olmaktadır. Böyle bir bilgiden yoksun olan abi ve ablaların kardeşlerine yardımcı olması mümkün görünmemektedir.

Sonuç olarak, aile içerisinde bulunan kişilerin eğitim düzeyi kültürel yeniden üretimin önemli bir bileşenini oluşturmaktadır. Görüşme yapılan bir veli, özellikle ilk çocuğun eğitim düzeyinin ve diğer çocuklar üzerindeki etkisini şu önemli sözlerle ifade etmektedir: *"Mesela en büyük abimiz şofördü, hepimiz şoför olduk. İlk çocuk çok önemli, o okursa diğerleri de okur"* (Şeref, veli, 2013). Görüşmede de ifade edildiği gibi ilk çocuk diğer kardeşlerine model olması açısından kilit bir rol oynamaktadır.

Tablo 34. İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Not Ortalaması Arasındaki İlişki

		Ortaöğretim not ortalaması			
		0-2.49 arası	2.50-3.49	3.50-5.00	Toplam
İlköğretim mezuniyet not ortalaması	0-2.49 arası	7	4	1	12
	2.50-3.49	18	53	11	82
	3.50-5.00	9	88	219	316
Toplam		34	145	231	410

Tablo 34'te, araştırmaya katılan öğrencilerin ilköğretimden mezun olurken genel not ortalamaları ve okuduğu yıla ait ortaöğretim not ortalamaları verilmiştir. Öğrencilerin ilköğretim not ortalaması ve ortaöğretimde okuduğu yıla ait not ortalaması arasındaki ilişkiye bakıldığında; ilköğretim not ortalaması "0-2.49" olan sadece 1 öğrenci ortaöğretimde okuduğu yılda notunu "3.50-5.00" yapabilmiştir. 11 öğrenci ise ise ilköğretim "2.50-3.49" olan genel not ortalamasını okuduğu yılda "3.50-5.00" nota çıkarabilmiştir. 219 kişi de ilköğretimde "3.50-5.00" arasında olan not ortalamasını, okuduğu ortaöğretim yılında aynı notunu korumuştur.

Özet olarak ilköğretimde notu düşük olan bir kişinin ortaöğretimde notunu yükseltmesi nerede imkânsız görünüyor. Öğrencilerin notunu ortaöğretimde yükseltmek bir tarafa, mevcut düzeylerini koruması bile zor görünüyor. Bu durumun önemli nedenlerinden biri; öğrenci, ilkokul ve ortaokul (ilköğretim) da gerekli temel eğitimi almadan ortaöğretime devam etmesidir. Başka bir ifadeyle; bazı durumlarda ilköğretimde yaşanan başarısızlık yüksek notlarla görünmez kılınmaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, ortaöğretimde okumakta olan birçok öğrencinin dört işlemi bilmediği gözlemlendi. Kısacası ilköğretimdeki başarısızlık sarmalı ortaöğretimde derinleşerek devam etmektedir. Görüşme yapılan bazı öğretmen ve idareciler, ilköğretim dönemindeki eğitimin önemini şu sözlerle dile gelmektedir.

> *...şimdi çocukların çoğu okuyor ancak çocukların temeli olmadığı için belli bir süre sonra okulu bırakıyor. Çocuk dışarıdaki olaylarla mutlu oluyor, kendini başka yerlerde ifade ediyor. Çünkü hocanın anlattığı derslerden bir şey anlamıyor, insan bir ortamda bulunup oradaki olayları anlamayınca dışlanır, geri kalır, biran*

önce zilin çalmasını bekler. Çocuklar böyle bir duruma geliyor (Halil, Anadolu lisesinde öğretmen, 2013).

...İlköğretimde şu anda sınıfta kalma olayı yok. Öğrenci her şekilde geçiyor. Öğrenci her şekilde geçince öğrencide çalışma disiplini olmuyor. Ondan sonra çocuk kalma kaygısı yaşamadığı için o çocuk sınava girse de bir şekilde geçiyor, geçmese de geçiyor, devamsızlığı çok olsa da bir şekilde geçiyor. Hani hal böyle olunca okumak istemeyen öğrencilerle okumak isteyen öğrenciler arasındaki farkı kaybediyoruz. Üniversite mezunu camiasında bu gün desinler ki bir sınav var, formalite bir sınav, çok da önemi yok her şekilde geçeceksiniz, çalışan da geçecek çalışmayan da. Sınava katılacak 100 kişiden belki 95'i sınava hiç çalışmayacak, 3-5 öğrenci mesleki kaygı ile sınava çalışacaktır. Düşünün ki aynı şekilde öğrencilere de aynı şeyi yapıyorsunuz. Haliyle öğrenciler çalışmıyor. Sorun büyüye büyüye liseye geliyor ve rengi değişiyor. Öğretmenler ne kadar çaba gösterse de nasıl ki merdivenin 1. Basamağından 9. Basamağına atlamak zor, bunun zorluğunu çok yaşıyoruz (Yusuf, düz lisede idareci, 2013).

Akademik başarısızlık ilkokul, ortaokuldaki başarısızlıktan bağımsız düşünülemez. En son milli eğitimin göndermiş olduğu bir yazıya istinaden 5,6,7 ve 8 sınıfları taradık toplam 28 öğrenci okuma-yazma bilmediğini tespit ettik. Bu sadece bizim okulda. İlkokul ve ortaokulda yeterli eğitim alamayan öğrenciler liseye gelince başarısız oluyor. Akademik başarısızlığın temel nedeni temel eğitimdir (Süleyman, Özgür Eğitim-Sen üyesi: öğretmen, 2013).

Görüşülen profesyonel eğitimcilerin de belirttiği gibi, başarısızlık sarmalı ilköğretim döneminde başlayarak sürekli yeniden üretilmektedir. Gerek aile ve öğrenciden gerekse okul ve sistemden kaynaklanan birtakım nedenlerden dolayı ilköğretim döneminde tohumu atılan başarısızlık fidanı lisede dal budak salmaktadır. Başarısız olan öğrenciler zamanla eğitime karşı negatif bir tutum sergilemeye başlamaktadır. Öğrenci, liseye

geldiğinde anlamadığı derslere karşı yabancılaşmakta, kendisinin eğitim sürecinde başarılı olamayacağına yönelik algı geliştirmektedir.

Tablo 35.Annenin Eğitim Düzeyi

	Annenizin eğitim düzeyi nedir?										
	Okur-yazar değil		Okur-yazar		İlkokul, ilköğretim		Lise		Ön lisan, lisan ve lisansüstü		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	18	69,2	7	26,9	0	,0	1	3,8	0	,0	26
Fen L.	4	9,1	6	13,6	16	36,4	8	18,2	10	22,8	44
Tek. End. Mes. L.	8	16,7	13	27,1	14	29,2	10	20,8	3	6,2	48
Kız Meslek L.	5	13,2	16	42,1	17	44,7	0	,0	0	,0	38
ÇEAŞ Anadolu L.	6	16,2	7	18,9	18	48,6	4	10,8	2	5,4	37
İMKB L.	31	46,3	18	26,9	14	20,9	4	6,0	0	,0	67
Anadolu L.	1	2,6	10	25,6	15	38,5	7	17,9	6	15,4	39
Kısas L.	10	40,0	6	24,0	7	28,0	2	8,0	0	,0	25
K. İmam Hatip L.	9	24,3	6	16,2	19	51,4	3	8,1	0	,0	37
E. İmam Hatip L	28	57,1	8	16,3	11	22,4	1	2,0	1	2,0	49
Toplam	120	29,3	97	23,7	131	32,0	40	9,8	22	5,3	410
Ki-kare	X^2=1,633 df(45) p.001<05 n=410										

Eğitim sürecinde öğrencinin kültürel sermayesinin yeniden üretimini sağlayan bir başka faktör ise anne-babanın eğitim düzeyi olmaktadır. Genel olarak Tablo 33'e bakıldığında, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %29,3'ünün annesi "okur-yazar" değil, %23,7'si "okur-yazar", %32'si "ilkokul, ilköğretim", %9,8'i "lise", %5,3'ü "ön lisans, lisans, lisansüstü" mezunu durumundadır. Lise türleri kıyaslandığında başarılı olan okullarda okuyan öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyleri diğer okulda okuyanlara göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocuğun sosyalleşme sürecinde çocuk ile en çok iletişime geçen annesidir. Elbette ki eğitim düzeyi yüksek olan ve okul deneyimi olan kişiler, okul pratiklerinin neler olduğunu daha iyi bilmekte ve bir şekilde çocuğuna bu

pratikleri kazandırmaktadır. Böylelikle, çocuk okula başlamadan okulda öğreneceği bir kısım pratikleri ailede edinmektedir.

Tablo 36. Babanın Eğitim Düzeyi

	Annenizin eğitim düzeyi nedir?										
	Okur-yazar değil		Okur-yazar		İlkokul, ilköğretim		Lise		Ön lisan, lisan ve lisansüstü		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	1	3,8	15	57,7	10	38,5	0	,0	0	,0	26
Fen L.	0	,0	2	4,5	8	18,2	9	20,5	25	56,8	44
Tek. End. Mes. L.	0	,0	10	20,8	15	31,2	16	33,3	7	14,6	48
Kız Meslek L.	0	,0	13	34,2	18	47,4	7	18,4	0	,0	38
ÇEAŞ Anadolu L.	0	,0	6	16,2	15	40,5	11	29,7	5	13,5	37
İMKB L.	4	6,0	18	26,9	33	49,3	10	14,9	2	3,0	67
Anadolu L.	1	2,6	3	7,7	7	17,9	12	30,8	16	41,0	39
Kısas L.	0	,0	12	48,0	9	36,0	2	8,0	2	8,0	25
K. İmam Hatip L.	0	,0	4	10,8	21	56,8	8	21,6	4	10,8	37
E. İmam Hatip L	4	8,2	11	22,4	23	46,9	5	10,2	6	12,2	49
Toplam	10	2,6	94	22,9	159	38,8	80	19,5	67	16,3	410
Ki-kare	X^2=1,708 df(45) p.001<05 n=410										

Öğrencilerin babasının eğitim durumu, annesinin eğitim durumu ile karşılaştırıldığında biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, kümülatif olarak değerlendirildiğinde babanın eğitim durumu da çok düşük kaldığı görülmekte ve ayrıca bu konuda liseler arasında önemli bir farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Örnekleme giren öğrencilerin %2,6'sının babasının "okur-yazar değil", %22,9'unun "okur-yazar", %38,8'inin "ilkokul, ilköğretim", %19,5'inin "lise", %16,3'ünün "ön lisan, lisans, lisansüstü" mezunu durumunda olduğu görülmektedir.

Bu tablo bir önceki tablo ile karşılaştırıldığında, benzer bir şekilde başarılı okullarda okuyan öğrencilerin diğer okullarda okuyan öğrencilere nazaran babasının eğitim düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada; kültürel yeniden üretimi test etmek amacıyla, öğrencilere anne-babanın eğitim düzeyinin yanında büyük-anne ve büyük-babanın eğitim düzeyleri de soruldu. Öğrencilerin önemli bir kısmı büyük-anne ve babanın eğitim durumunu bilmedikleri için bu açık uçlu soruyu boş bıraktılar. Soruya cevap verenler üzerinde değerleme yapıldığında, büyük-anne ve büyük-babanın eğitim durumları, anne ve babanın eğitim durumundan daha düşük olduğu bulgusuna ulaşıldı. Ancak liseler karşılaştırıldığında, anne ve babanın eğitim durumlarına paralel bir dağılım sergilendiği sonucuna ulaşıldı.

Tablo 37Ailenin Mesleki Statüsü

	Babanın mesleği												
	Memur		İşsiz		Esnaf		Çiftçi, mevsimlik işçi, geçici işler		Serbest meslek(doktr, Av.,Mimar, Müh.)		Diğer		Topl.
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Eyüp Göncü L.	2	7,6	3	11,5	8	30,7	10	38,4	0	,0	3	11,5	26
Fen L.	22	50,0	1	2,2	4	9,0	7	15,9	9	20,4	1	2,2	44
Tek. E. Mes. L	13	27,0	1	2,0	11	22,9	10	20,8	4	8,3	9	18,7	48
Kız Meslek L.	6	15,7	4	10,5	11	28,9	8	21,0	4	10,5	5	13,1	38
ÇEAŞ An.. L.	12	32,4	0	,0	8	21,6	10	27,0	4	10,8	3	8,1	37
İMKB L.	10	14,9	1	1,4	25	37,3	21	31,3	2	2,9	8	11,9	67
Anadolu L.	14	35,8	0	,0	7	17,9	8	20,5	6	15,3	4	10,2	39
Kısas L.	4	16,0	3	12,0	1	4,0	16	64,0	1	4,0	0	,0	25
K. İ. Hatip L.	11	29,7	1	2,7	12	32,4	6	16,2	5	13,5	2	5,4	37
E. İ. Hatip L.	6	12,2	0	,0	7	14,2	32	65,3	3	6,1	1	2,0	49
Toplam	100	24,3	14	3,4	94	22,9	128	31,2	38	9,2	36	8,7	410
Ki-kare	X^2=2,054 df(63) p.001<05 n=410												

Annenin mesleği	Memur		Ev hanımı		Diğer		Top.
	N	%	N	%	N	%	N
Toplam	19	4,6	373	90,9	18	4,3	410

Eğitim sürecinde kültürel yeniden üretimi sağladığı düşünülen bir başka faktör ise anne-babanın mesleki statüsüdür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %24,3'ünün babasının mesleği "memur", %3,4'ünün "işsiz, %22,9'unun "esnaf", %31,2'sinin "çiftçi, mevsimlik işçi, geçici işler", %9,2'sinin "doktor, avukat, mimar vb.", %8,7'sinin ise diğer meslek grubunda yer almaktadır.

Bu konuda, çalışma kapsamındaki liseler arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir: Akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda, özellikle fen lisesinde okuyan öğrencilerin baba mesleği çoğunlukla "memur" statüsünde bulunurken, diğer okullarda okuyan öğrencilerin baba mesleği "çiftçi, geçici işler, vb." meslek grubunda yer almaktadır.

Şanlıurfa'da ailelerin çoğunun temel geçim kaynağı, tarımsal ekonomiye dayanmaktadır. Ailenin temel geçim kaynağının tarımsal ekonomiye dayalı olması, çocukların eğitimi açısından iki yönden dezavantaj oluşturmaktadır. Büyük toprak mülkiyetine sahip olan ailelerden gelen öğrenciler eğitime yönelik olumlu bir beklenti beslememektedir. Ekonomik sermayenin verdiği aşırı güven onların ders çalışma, eğitimde başarılı olma gibi kaygılarını ortadan kaldırmaktadır. Orta ölçekte bir toprak mülkiyetine sahip olan ailelerden gelen çocuklar da, ailelerin çoğu zaman onları tarlada çalıştırması çocukların eğitimlerini zaman zaman aksamakta, çocuklar dersleri için yeterli zaman ayıramamaktadır.

Ayrıca, ailesi "mevsimlik işçi" olarak çalışan çocuklar ise iş zamanında farklı yerlere geçici olarak göç etmektedir. Uzun bir zaman diliminde çocuklar okullarından uzak kalmaktadır. Bu durum özellikle fen bilimleri dersleri için büyük sorun oluşturmaktadır. Çünkü temel bilgileri almadan öğrenci, bir sonraki konuyu kavramada çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Benzer şekilde, babası istikrarlı bir işte çalışmayan öğrenciler de ailesine ekonomik açıdan destek olmak için zaman zaman çalışmakta ve böylelikle eğitimi kesintiye uğramaktadır. Görüşme yapılan bazı veli ve öğrenciler Şanlıurfa'da ailelerin temel geçim kaynağının tarıma dayalı olmasının dezavantajını şu şekilde ifade etmektedir:

> *Şanlıurfa'daki ailelerin önemli bir kısmı sosyo-ekonomik durumu düşük olan insanlar, kimisi iş ortamından zaman bulamıyor, bir de ne yazık ki insanlarımız eğitime istenilen düzeyde değer vermiyor, ya kıymetini bilmiyor, çocuğunun çiftçi olabileceğini ya da başka işler de yapabileceğini düşünüyor, dolayısıyla yeterince önem veremiyor (Salih, veli, 2013).*

...çocuğun üç nesli çiftçidir, çocuk bakıyor ki diyor üç neslim çiftçi ben de çiftçi olacağım, okumaya gereksinim duymuyor. Nasıl görse öyle devam eder (Mehmet, özel okulda öğrenci, 2013).

Araştırmaya katılan öğrencilerin annesinin mesleki statüsüne bakıldığında, 410 öğrencinin %90,9'unun annesinin mesleği "ev hanımı", %4,6'sının "memur", %4,3'nün "diğer" meslekler şeklinde sıralanmaktadır. Annenin mesleki statüsü bütün okullarda benzer olduğu ve bu konuda liseler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı için ayrı bir tablo şeklinde verilmedi.

Coleman'a göre özellikle çocuğun küçük olduğu dönemde annenin dışarıda bir işte çalışmaması, çocuk açısından bir avantajdır. Ancak, bu çalışma kapsamında yapılan araştırmada; ev hanımı olanların birçok işi bir arada yaptığı, bu kişilerin okul müfredatından uzak olmaları, aynı anda birçok çocuğa birlikte bakması, bu kişilerin yeterli düzeyde çocuklarıyla ilgilenememesi ve eğitim düzeyinin düşük olması gibi nedenlerden dolayı bu avantajın ortadan kalktığı görülmektedir.

Bu araştırmada, kültürel yeniden üretimi test etmek amacıyla öğrencilere büyük-anne ve büyük-babanın meslekleri de soruldu. Öğrencilerin önemli bir kısmı büyük-annelerinin ve büyük-babalarının mesleklerini bilmediği için bu soruyu boş bıraktılar. Soruya cevap verenler üzerinde bir değerlendirme yapıldığında ise büyük-annelerinin annelerin meslekleri ile, büyük-babalarının da baba mesleği ile paralel olduğuna yönelik sonuçlar elde edildi.

5.1.6.Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak ailenin çocukların eğitim süreçlerine katılımı

Coleman, eğitim açısından sosyal sermayeyi ele alırken ailenin çocukların eğitimlerine olan yoğun ilgisini sosyal sermayenin bir göstergesi olarak görmüş, eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde bir avantaj oluşturduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda, ailenin çocuklarının eğitim sürecini takip etmesi, notlarını takip etmesi, derslerini takip etmesi, veli toplantılarına katılması, öğretmenleri ile iletişime geçmesi çocuklarını motive eder

ve düzenli ders çalışmasını sağlar. Ayrıca, çocukların eğitimlerini takip eden aileler, meydana gelecek çeşitli sorunlara zamanında müdahale etme fırsatı yakalar.

Tablo 38. *Ailenin Veli Toplantısına Katılımı, Veli Toplantısı Haricinde Okula Gelip Gelmediği*

	Aileniz genellikle veli toplantısına katılıyor mu?		Ailenizden toplantı haricinde okula gelen olur mu?			Okulda bir sorun olduğunda ailenizden okula gelen olur mu?			Topl.
Liseler	Evet	Hayır	Evet	Bazen	Hayır	Evet	Bazen	Hayır	
Eyyüp Göncü L.	10	16	2	9	15	13	8	5	26
Fen L.	23	21	12	21	11	31	7	6	44
Tek. Meslek L.	27	21	9	25	14	34	10	4	48
Kız Meslek L.	30	8	10	10	18	22	10	6	38
ÇEAŞ Anad. L.	24	13	10	15	12	28	6	3	37
İMKB L.	45	22	16	25	26	45	13	9	67
Anadolu L.	21	18	6	19	14	23	11	5	39
Kısas L.	11	14	3	10	12	11	10	4	25
K. İ. Hatip L.	27	10	13	13	11	29	4	4	37
E. İ. Hatip L.	27	22	10	22	17	34	10	5	49
Toplam	245	165	91	169	150	270	89	51	410

Yukarıdaki tabloda yer alan verilere göre, 410 öğrenciden 245 öğrenci; velisinin genellikle veli toplantısına katıldığını, 165 öğrenci ise velisinin genellikle veli toplantısına katılamadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, veli toplantısı haricinde velinizin okula gelip gelmediğine yönelik sorulan soruya sadece 91 öğrenci genellikle geldiklerini söylemiştir. Ayrıca, anket uygulanan 410 öğrenciden 140'ı okulda kendisini ilgilendiren önemli bir sorun olsa dahi velisinin okula gelmediğini ifade etmiştir. Liseler arasında fark bulunmakla birlikte, akademik başarı düzeyi yüksek olan okullarda okuyan öğrencilerin velileri de veli toplantısına az katıldığı görülmektedir.

Velilerin veli toplantısına katılma ve toplantı haricinde okula gelme ile çocuklarının akademik başarısı arasında doğrudan bir ilişki kurulmayabilir. Ancak, velilerin veli toplantısına katılması üç açıdan önemlidir. Birincisi; okul yönetiminde 'duyarlı veli' duygusu hakim olur ve öğrencilere yönelik olumlu beklenti içerisine girer. Buna bağlı olarak okul yönetimi ve öğretmenler, öğrencilerin başarıları için daha büyük bir enerji sarf eder. Bu bağlamda özel liselerde görev yapan personelin daha fazla enerji sarf etmelerinin temelinde yatan nedenlerden birisi de velilerin sürekli okul ile sürekli olarak sorgulama içinde olmalarıdır.

Velilerin veli toplantısına katılmasının ikinci önemi, velilerin böylelikle çocuklarının eğitimleri ile ilgili meydana gelen birtakım sorunlara zamanında müdahale etme şansına sahip olmasıdır. Üçüncü olarak, öğrenci; ailesi tarafından kendisine ve eğitim sürecine önem verildiğinin farkına varır ve eğitim sürecine daha kolay adapte olur. Nitekim görüşülen bir rehber öğretmen velinin toplantısına katılmanın önemini şu şekilde açıklamaktadır:

...aile önemsemeyince çocukta önemsemiyor açıkçası, bazı öğrencilerin 18 zayıfı var hala ailenin haberi yok, bir kere okula uğramamış, ama okula uğrasan, takip etsen, çocuğun notlarını öğrensen çocuğa da bir şekilde yardımcı olursun. Ama son dönemde öğreniyorlar o da çok geç oluyor tabi ki. Ben öğretmenler odasında da duyuyorum, öğretmenlerin şikâyet ettikleri şey aileler sene başında hiç uğramıyorlar sene sonunda not için geliyorlar. Ara ara gelse öğretmen diyecek ki veli ilgili. Bir velinin çocuğunun sorunu vardı, bir idareci arıyordu, idareciyi buldum getirdim. Veli dedi kısır yapmaya gidiyorum, misafirlerim gelecek dedi ve gitti yani hiç dinlemedi bile. Dinlemesi gerekir oturup orada. (Suzan, rehber öğretmen, 2013).

Tablo 39. Ailenin Veli Toplantısına Katılmama Nedeni

Liseler	Ailenizin veli toplantısına katılmama nedeni nedir?						Toplam
	İşlerin yoğunluğu	Öğretmenler le iletişim kuramama	Ailemin veli toplantılarını önemsememesi	Uzakta olduğu için	Katılıyor	Diğer	
Eyyüp Göncü L.	6	1	3	1	10	5	26
Fen L.	10	0	4	4	22	4	44
Tek. En. Mes. L.	20	3	1	1	23	0	48
Kız Meslek L.	12	3	3	0	20	0	38
ÇEAŞ Anad. L.	16	0	0	0	20	1	37
İMKB L.	24	3	8	0	32	0	67
Anadolu L.	12	1	4	0	22	0	39
Kısas L.	17	2	3	0	2	1	25
K. İ. Hatip L.	11	0	2	2	22	0	37
E. İ. Hatip L	15	3	3	5	23	0	49
Toplam	143	16	31	13	196	11	410

Tablo 39'a göre göre öğrenciler velilerinin veli toplantısına katılmamanın en önemli nedeni olarak "işlerin yoğunluğu" nu göstermektedir. Şanlıurfa'da ailelerinin büyük çoğunluğunun temel geçim kaynağının tarımsal ekonomiye dayalı olması, daha öncede değinildiği gibi çocuklarının eğitimlerine olumsuz yansımaktadır. Özellikle veli toplantısı açısından olguya bakıldığında, hafta içi çalışanlar hafta sonu düzenlenen veli toplantısına rahatlıkla katılabilir. Ancak, tarlada ya da ona benzer bir işte çalışan bir aile için mesai gün ve saatleri belli olmadığı için bu mümkün olmamaktadır. Velinin veli toplantısına katılmamasının bir nedeni de veli ile öğretmen arasındaki iletişimsizliktir. Bir öğrenci, bu açıdan babasının veli toplantısına katılmamasının nedeni şu şekilde ifade etmiştir. *"...babam gelmiyor utanıyor, okula gelmek istemiyor. Annem Türkçe bilmemesine rağmen annem geliyor" (Ahmet, düz lisede öğrenci, 2013).*

Tablo 40: Veli Toplantısına Kimler Katılıyor

	Genellikle veli toplantısına kimler katılır?					Toplam
Liseler	Annem	Babam	Abim-Ablam	Diğer	Katılmıyor	
Eyyüp Göncü L.	3	12	4	0	7	26
Fen L.	7	19	1	0	17	44
Teknik Meslek L.	9	26	2	0	11	48
Kız Meslek L.	17	15	2	1	3	38
ÇEAŞ Anadolu L.	8	18	1	2	8	37
İMKB L.	29	18	2	4	14	67
Anadolu L.	14	14	2	0	9	39
Kısas L.	4	8	3	1	9	25
Kız İmam Hatip L.	8	22	4	0	3	37
Erkek İmam Hatip L.	4	26	1	3	15	49
Toplam	103	178	22	11	96	410
Ki-kare	X^2=76,259 df(36) p.001<05 n=410					

Yukarıdaki tabloya baktığımızda, öğrencilerin çoğu veli toplantısına "genellikle babam katılıyor" dese de; özellikle annelerin çoğunun görüşmelerde ortaya çıktığı kadarıyla okuma-yazma ve Türkçe bilmediği halde, veli toplantısına katıldıkları görülmektedir. Kız meslek ve İMKB'deki örnekleme katılan öğrencilerin çoğunun annesi veli toplantısına geldiği izlenmektedir. Anadolu lisesinde ise bu oran yarı yarıyadır. Sonuç olarak, annelerin eğitim düzeyleri daha düşük olmasına rağmen, çocukların eğitimine babalardan daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Bu bakımdan annelerin babalardan kısmen daha güçlü bir sosyal sermayeye sahip olduğu tespiti yapılabilir. .

Tablo 41. Velilerin Öğretmenlerle Olan İletişimi ve Okuldaki Faaliyetlere Yönelik İlgisi

	Velileriniz öğretmenlerinizin çoğunu tanıyor mu?				Okulda yaptıklarınız aileniz tarafından genellikle sorulur mu?						Top.
	Evet		Hayır		Evet		Bazen		Hayır		N
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Eyyüp Göncü L.	4	15,4	22	84,6	6	23,1	15	57,7	5	19,2	26
Fen L.	30	68,2	14	31,8	26	59,1	14	31,8	4	9,1	44
Tek. En. Mes. L	19	39,6	29	60,4	16	33,3	21	43,8	11	22,9	48
Kız Meslek L.	15	39,5	23	60,5	18	47,4	17	44,7	3	7,9	38
ÇEAŞ Anad. L.	16	43,2	21	56,8	19	51,4	12	32,4	6	16,2	37
İMKB L.	23	34,3	44	65,7	24	35,8	30	44,8	13	19,4	67
Anadolu L.	18	46,2	21	53,8	21	53,8	12	30,8	6	15,4	39
Kısas L.	7	28,0	18	72,0	7	28,0	7	28,0	11	44,0	25
K. İ. Hatip L.	17	45,9	20	54,1	18	48,6	15	40,5	4	10,8	37
E. İ. Hatip L.	12	24,5	37	75,5	16	32,7	25	51,0	8	40,5	49
Toplam	161	39,5	249	60,7	171	41,7	168	41,0	71	17,3	410
Ki-kare	X^2=29,862 df(9) p.001<05				X^2=34,825 df(18) p.010<05 n=410						

Ailenin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmanın bir göstergesi (sosyal sermaye) de çocuklarının öğretmenleriyle kurduğu iletişim ve çocuğunun okulda yaptığı faaliyetlere yönelik gösterdiği ilgidir. Bu çerçevede sorulan soruya, 410 öğrenciden %39,5'i velisinin öğretmenlerinin çoğunu tanıdığını, %60,7'si ise velisinin öğretmenlerinin çoğunu tanımadığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, öğrencilerin %41,7'si okulda gerçekleştirdikleri faaliyetlerin aileleri tarafından sorulduğunu, %41'i "bazen" sorulduğunu, %17,3'ü ise okulda gerçekleştirdikleri faaliyetlerin aileleri tarafından sorulmadığını ifade etmiştir.

Liseler karşılaştırıldığında; başarılı okullarda okuyan öğrencilerin önemli bir kısmı, velisinin öğretmenlerini çoğunu tanıdığını ve okulda gerçekleştirdikleri faaliyetleri sorduğu izlenmektedir. Diğer taraftan, başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrencilerin önemli bir kısmının velisinin, öğretmenlerin çoğunu tanımadığı ve okulda

gerçekleştirdikleri faaliyetleri çok az sorguladıkları görülmektedir. Şurası açık ki velilerin öğretmenlerle yakın temasa geçmesi, hem öğretmenleri motive edebilir, hem de öğrenciyi daha fazla ders çalışmaya sevk edebilir. Velinin evde sürekli çocuğunun okulda gerçekleştirdikleri faaliyetleri sorgulaması ise, çocukta sorumluluk duygunu geliştirir.

Tablo 42. Öğrenci Eğitim Sürecinde En Büyük Desteği Kimlerden Almaktadır.

	Eğitim sürecinizde en büyük desteği kimlerden alıyorsunuz?										
	Ailem		Öğretmenler		Arkadaşlar		Diğer		Destek almıyorum		Top
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	10	37,4	12	46,2	3	11,5	0	,0	1	3,8	26
Fen L.	33	75,0	5	11,4	2	4,5	2	4,5	2	4,5	44
Tek. Meslek L.	35	72,9	2	4,2	8	16,7	3	6,2	0	,0	48
Kız Meslek L.	27	71,1	4	10,5	7	18,4	0	,0	0	,0	38
ÇEAŞ Anad. L.	24	64,9	7	18,9	4	10,8	2	5,4	0	,0	37
İMKB L.	33	49,3	22	32,8	11	16,4	1	1,5	0	,0	67
Anadolu L.	26	66,7	8	20,5	5	12,8	0	,0	0	,0	39
Kısas L.	10	40,0	11	44,0	4	16,0	0	,0	0	,0	25
K. İ. Hatip L.	25	67,6	8	21,6	0	,0	4	10,8	0	,0	37
E. İ. Hatip L.	31	63,3	8	16,3	5	10,2	5	10,2	0	,0	49
Toplam	254	61,9	87	21,2	49	12,0	17	4,1	3	0,7	410
Ki-kare	X^2=1,150 df(45) p.001<05 n=410										

Öğrenciye "eğitim sürecinizde en büyük desteği kimlerden alıyorsunuz?" şeklinde sorulan açık uçlu soru, en çok tercih edilen maddeler derlenerek bir araya getirildi. Bu çerçevede, örnekleme giren öğrencilerin %61,9'u eğitim sürecinde en büyük desteği ailesinden, %21,2'si öğretmenlerinden, %12'si arkadaşlardan, %4,1'i de diğer yerlerden destek aldığını, %0,7'si ise destek almadığını ifade etmiştir.

Bu kounda araştırma kapsamındaki liseler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Örneğin; başarı düzeyi düşük olan okullarda okuyan öğrencilerin önemli bir kısmı, en büyük desteği öğretmenlerden aldığını ifade etmiştir. Nitekim, Kısas ve Eyyüp Göncü

liselerinde okuyan öğrenciler öğretmenlerden aldığı destek aileden daha çoktur. Bu durum, aslında bu okullarda okuyan öğrencilerin aile bakımından sosyal ve kültürel sermaye açısından zayıf olduğunun bir işaretidir. Tablo 42'de verilen bilgiler, sosyal ve kültürel sermaye açısından zayıf ailelerden gelen öğrenciler için okuldaki sosyal sermayenin önemini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal ve kültürel sermayesi zayıf ailelerden gelen öğrencilerin eğitim sürecine adaptasyonunda öğretmenler birincil bir rol oynamaktadır.

Tablo 43. Öğrencinin Düşük Not Aldığında Ailenin Tepkisi

	Düşük not aldığınızda ailenin tepkisi ne olurr?								
	Nedeni konuşulur		Kimse ilgilenmez		Ceza verilir veya azar işitirim		Diğer		Toplam
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	14	53,8	5	19,2	5	19,2	2	7,7	26
Fen L.	36	81,8	1	2,3	5	11,4	2	4,5	44
Teknik Meslek L.	32	66,7	6	12,5	5	10,4	5	10,4	48
Kız Meslek L.	21	55,3	4	10,5	11	28,9	2	5,3	38
ÇEAŞ Anadolu L.	28	75,7	1	2,7	6	16,2	2	5,4	37
İMKB L.	39	58,2	9	13,4	17	25,4	2	3,0	67
Anadolu L.	25	64,1	2	5,1	10	25,6	2	5,1	39
Kısas L.	15	60,0	7	28,0	3	12,0	0	,0	25
K. İmam Hatip L.	27	73,0	3	8,1	4	10,8	3	8,1	37
E. İmam Hatip L.	32	65,3	6	12,2	8	16,3	3	6,1	49
Toplam	269	65,6	44	10,7	74	18,0	23	5,6	410
Ki-kare	X^2=35,522 df(27) p.126>05 n=410								

Yukarıdaki tabloya incelendiğinde, örnekleme giren öğrencilerin %65,6'sı kötü not aldığında ailesi tarafından bunun "nedenlerinin konuşulduğunu", %10,7'si "kimsenin ilgilenmediğini", %18'i ise "ceza verdiğini" belirtmiştir. Liseler karşılaştırıldığında; Fen Lisesi'nde okuyan öğrencilerin %81,8'i kötü not aldığında ailesi tarafından "nedeninin konuşulduğunu", Kısas Lisesi'nde okuyan öğrencilerin %28'i "kimsenin

ilgilenmediğini", Kız Meslek Lisesi'nden okuyan öğrencilerin %28,9'u ise aile tarafından "azar işittiğini" ifade etmişlerdir. Sosyal sermayenin bir göstergesi, ailenin çocuklarının eğitim sürecine gösterdiği ilgidir. Çocuklarının eğitimlerini sürekli sorgulayan, tartışan ve çocukları kötü not aldığında nedenini araştırıp buna yönelik çözümler üreten ailelerden gelen öğrenciler daha başarılı olacağını tahmin edebiliriz. Örneğin görüşme yapılan bir öğrenci bu tip ailenin akademik başarı için önemini şu şekilde açıklamaktadır:

> *Ben lise bire geldiğimde ders çalışmaktan bunaldım ve kafayı dağıttım. Ders çalışmayı bıraktım. İlk sınavlarım çok kötü geldi. Ailemle oturduk, kötü notlarımı nasıl düzeltebileceğimizi konuştuk. Ben özel ders fikrini sundum, özel ders aldım. Biraz özel ders, ben biraz fazla çalıştım, notlarımı düzelttim (Ulaş, özel lisede*

Ulaş örneğinde görüldüğü gibi meydana gelen bir akademik başarısızlık, aile ve öğrencinin ortak görüşmesi ve çözümler üretmesi işe yaramış ve öğrenci kısa sürede derslerini toparlamıştır. Bütün aileler için elbette çocuklarına özel ders alma fırsatı sunamayabilir. Ancak, bir akademik başarısızlık varsa, zamanında aile içerisinde konuşulup tartışılması faydalı olacaktır.

Tablo 44. Lise Türünü Kim Seçti

	Bu liseyi seçmenizi kim istedi?								
	Kendim istedim		Ailem istedi		Dershane		Beraber karar verdik		Topl.
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	17	65,4	3	11,5	6	23,1	0	,0	26
Fen L.	35	79,5	7	15,9	1	2,3	1	2,3	44
Teknik Meslek L.	28	58,3	16	33,3	4	8,3	0	,0	48
Kız Meslek L.	21	55,3	16	42,1	1	2,6	0	,0	38
ÇEAŞ Anadolu L.	27	73,0	4	10,8	6	16,2	0	,0	37
İMKB L.	45	67,2	15	22,4	7	10,4	0	,0	67
Anadolu L.	22	56,4	11	28,2	6	15,4	0	,0	39
Kısas L.	17	68,0	6	24,0	0	,0	2	8,0	25
K. İmam Hatip L.	20	54,1	15	40,5	2	5,4	0	,0	37
E. İmam Hatip L.	23	46,9	18	36,7	8	16,3	0	,0	49
Toplam	255	62,2	111	27,1	41	10,0	3	0,7	410
Ki-kare	X^2=61,811 df(27) p.001<05 n=410								

Tablo 44'e yakından baktığımızda, örneklem kapsamına giren 410 öğrencinin %62,2'sinin okudukları okulu kendileri tercih ettiğini, %27,1'sinin ailesi tarafından tercih edildiğini, %10'u dershanenin yönlendirmesiyle, %0,7'sinin ise okudukları okulu ailesi ile birlikte karar verdikleri anlaşılmakradır. Genel olarak tabloya bakıldığında, öğrencilerin büyük çoğunluğu, okudukları liseye kendi tercihi ile gittiklerini ifade etmişlerdir. Liseye giriş sınavında yeterli puan alan öğrenciler, istedikleri okulu tercih edebilirler. Yeterli puan alamayanlar ise ya meslek lisesine ya da düz liseye gidebilmektedir (araştırmanın yapıldığı tarihte düz liseler kaldırılmamıştı). Liseler karşılaştırıldığında; fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin okudukları liseyi kendi tercih edenlerin oranın daha yüksek olduğu, diğer liseler de ise bu oranın düştüğü görülmektedir. Örneğin, Kız Meslek Lisesi'nde okuyan öğrencilerin okudukları okulun ailesi tarafından tercih edilenlerin oranı, diğer liselere göre daha yüksektir.

Genel olarak, öğrencilerin okudukları okulun ailesi ile birlikte karar verenlerin oranının çok düşük kaldığı görülmektedir. Bu veriler eğitim boyutu açısından sosyal sermayenin düşüklüğüne, öğrenci ile velinin birlikte karar verebilme atmosferinin olmadığına işaret etmektedir. Öğrenci kendi tercihiyle gitmediği okulda, ders çalışma motivasyonu düşmektedir.

5.1.7. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak öğrencilerin eğitime yönelik beklentileri

Sosyal ve kültürel sermayesi güçlü ailelerden gelen bireyler, akademik hedeflerini belirlerken kendine özgüveni tamdır ve toplum nezdinde sosyal statüsü yüksek amaçlar ortaya koymaktadır. Bu tür özelliklere sahip bireyler var olan sosyal konumlarını daha ileriye götürmeyi ister. Diğer taraftan, sosyal ve kültürel sermayesi zayıf bireyler sosyal statülerini kanıksar, çoğu zaman mücadele etmeye bile cesaret edemez, kısa yolu tercih eder.

Tablo 45. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İleride Yapmak İstediği Meslek

	İlerde hangi mesleği tercih etmek istiyorsunuz?												Topl.
	Öğretmen		Polis		Doktor		Hemşire		Av. Mim, Müh.		Diğer		
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	5	20	2	8,0	3	12,0	1	4,0	6	24,0	8	32,0	25
Fen L.	0	,0	1	2,4	26	63,4	0	,0	12	29,2	2	4,8	41
Tek. En. Mes. L.	4	8,5	6	12,7	3	6,3	1	2,1	18	38,2	6	12,7	47
Kız Meslek L.	11	34,3	1	3,1	4	12,5	7	21,8	6	18,7	3	9,3	32
ÇEAŞ Anad. L.	6	17,1	1	2,8	10	28,5	0	,0	9	25,7	9	25,7	35
İMKB L.	23	36,5	6	9,5	3	4,7	6	9,5	11	17,4	14	22,2	63
Anadolu L.	1	0,01	1	2,7	14	37,8	0	,0	14	37,8	7	18,9	37
Kısas L.	10	50,0	4	20,0	0	,0	0	,0	2	10,0	6	30,0	20
K. İ. Hatip L.	9	25,0	2	5,5	5	13,8	5	13,8	10	27,7	5	13,8	36
E. İ. Hatip L.	12	24,4	4	8,1	7	14,2	1	2,0	7	14,2	18	36,7	49
Toplam	81	21,4	28	7,4	75	19,8	21	5,5	95	25,1	78	20,6	378
Ki-kare	X^2=4,010 df(171) p.001<05 n=378												

Ankette açık uçlu sorulan bu soru, en çok tercih edilen meslekler derlenerek bir araya getirildi. Buna göre, ilerde 378 öğrenciden %21,4'ü öğretmen, %7,4'ü polis, %19,8'i doktor, %5,5'i hemşire, en yüksek oranla %25,1'i avukat, mimar, mühendis olmak istediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin %26,6'sı diğer mesleklerden meslek tercih etmek istediklerini belirtmiştir.

Liselere göre tercih edilmek istenen mesleklerin dağılımı karşılaştırıldığında, fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrenciler daha çok doktor, avukat, mimar; diğer liselerde okuyanlar ise öğretmen, polis, hemşire, mühendis olmak istedikleri görülmektedir. 2013 ÖSYS'den önce toplanan bu veriler, bu okulda mezun olan öğrencilerin 2013 ÖSYS ile karşılaştırılmıştır. Fen ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin bu hedeflerini gerçekleştirdiklerini, özellikle fen lisesinde okuyan öğrencilerin tamamına yakını doktorluk mesleğini tercih ettiği ancak diğer okullarda okuyan öğrencilerin çok azının bu hedeflerine ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır.

Fen lisesinde öğretmenler ile yapılan görüşmelerde, bu okulda okuyan öğrencilerin velilerinin çocuklarının özellikle doktor olmasını istediğini ve bu konuda çocuklarına baskı uyguladığını ifade edilmiştir. Fen lisesinde öğrencilerin aile baskısı ile meslek seçmenin zararları yapılan görüşmelerde şu şekilde ortaya çıktı:

> *Genel de tıp ağırlıklı öğrencilerimizin tercihidir, tek tip, bu da ciddi bir sorundur. Öğrencilerimizin neden sadece tıp ya da eczacılığa gitmek istediğini sorgulamak gerekiyor. Ailelerin eğitim-öğretime yönelik etkisini de kavramış oluruz Aileler eğitimi çok farklı düşünüyor, eğitim eşittir çok para kazanmak. O şekilde düşünüyor. Olacaksa tıpçı olsun, doktor, çünkü çok para kazanıyor. Efendim onun dışında bir mesleği düşünemiyor. Uç noktalarda mesleklerde yani, kısa yoldan dönmece anlayışı son dönemde hâkim anlayışa gelmiş görünüyor (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013).*

Benim çocuğum Mersin'de tıpta okudu. Ben çocuğumu ziyarete gittim, okuluna uğradım. Duvarda bir liste asılıydı. Tıpta okuyan birçok öğrenci sınava girmemişti. Çocuğuma sordum, bu kadar öğrenci neden sınava girmemiş? Oğlum dedi: Bu öğrenciler okula gelmiyor, aile baskısıyla tıpı seçmişler ama okula uğramıyor. Çocuklarımızın doktor olmasını istiyoruz, doktor oluyor, konuşmasını bilmiyor. Asosyal insanlar yetiştiriyoruz (Servet, özel okulda idareci, 2013).

Fen lisesinde okuyan öğrencilerin daha önceki tablolarda görüldüğü gibi özellikle babanın eğitim düzeyi yüksek olduğu görülmüştü. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin tamamına yakını tıp mesleğini tercih etmesi beşeri sermaye açısından üst tabakada bulunan ailelerin eğitim aracılığıyla sosyal konumlarını nasıl pekiştirdiğinin karakteristik bir örneğini oluşturmaktadır.

Tablo 46. Liseye Yeniden Başlama İmkânı Olsaydı Tercih Edilecek Lise Türleri

	Liseye yeniden başlama imkânınız olsaydı, hangi tür okulu tercih ederdiniz?										
	Düz L.		Meslek L.		Anadolu L.		Fen L.		İmam Hatip L.		Topl.
Liseler	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	4	15,4	2	7,7	13	50,0	7	26,9	0	,0	26
Fen L.	1	2,3	2	4,5	6	13,6	34	77,3	1	2,3	44
Teknik Meslek L.	9	18,8	19	39,6	11	22,9	9	18,8	0	,0	48
Kız Meslek L.	2	5,3	5	13,2	16	42,1	13	34,2	2	5,3	38
ÇEAŞ Anadolu L.	2	5,4	3	8,1	17	45,9	15	40,5	0	,0	37
İMKB L.	4	6,0	23	34,3	20	29,9	17	25,4	3	4,5	67
Anadolu L.	1	2,6	8	20,5	12	30,8	18	46,2	0	,0	39
Kısas L.	3	12,0	10	40,0	5	20,0	3	12,0	4	16,0	25
K. İmam Hatip L.	1	2,7	5	13,5	8	21,6	6	16,2	17	45,9	37
E. İmam Hatip L.	6	12,2	6	12,2	13	26,5	10	20,4	14	28,6	49
Toplam	33	8,0	83	20,2	121	29,5	132	32,2	41	10,0	410
Ki-kare	X^2=1,939 df(36) p.001<05 n=410										

Yukarıdaki Tablo 46'da sunulan verilerden anlaşılacağı üzere; 410 öğrencinin %8'i tekrar liseye başlama şansı olsaydı düz liseye, %20,2'si meslek lisesine, %29,5'i Anadolu lisesine, %32,2'si fen lisesine, %10'u ise İmam hatip lisesine gitmek istediklerini ifade etmişlerdir. Genel olarak tabloya bakıldığında, fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu böyle bir şans olduğunda tekrar bu tür okullara gitmek istedikleri izlenmektedir. Meslek ve düz liselerde okuyan öğrenciler ise ya bulundukları okulda okula tekrar devam etmek istedikleri ya da daha yüksek bir hedef olarak Anadolu lisesine gitmek istedikleri görülmektedir. Bu liselerde okuyan öğrencilerin önemli kısmı, yapılan görüşme ve gözlemlerde kendilerinin başka bir lisede yapamayacağını ve kapasitelerinin buna yetmediğini düşündüğü gözlemlendi.

Dolayısıyla, öğrencilerin içinde bulundukları koşullar hedeflerini ve beklentilerini de belirlemektedir. Başka bir ifadeyle, öğrencinin ve ailesinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye hedeflerinin belirlemesini etkilemektedir. Kız imam hatip lisesinde okuyan öğrencilerin yarısına yakını ise tekrar böyle bir şans olduğunda, yine imam hatip lisesini tercih etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu okulda okuyan öğrencilerin bir kısmı ile yapılan kısa görüşmelerde, özellikle başörtüsünden dolayı bu okulu tercih ettiğini, başka liselerde bu konunun önemli bir sorun oluşturduğunu ifade etmektedir.

5.1.8. Sosyal ve kültürel sermaye dair bulgular

Kültürel sermaye üzerine birçok çalışma bulunsa da kültürel sermayenin tam olarak ne olduğu ve belirleyicilerinin neler olduğu oldukça tartışmalıdır.. Ancak çalışmaların çoğunluğu, kültürel sermaye ile bağlantılı olarak; ailenin bulunduğu toplumsal sınıfı, eğitim düzeyi ve katıldıkları kültürel aktiviteleri, kitap- gazete okumayı, TV'de izlediği programları referans almayı tercih etmektedir. Yukarıda bu bulguların bir kısmına değinildi. Şimdi de kültürel sermayenin kapsamında değerlendirilebilecek, kitap-gazete okuma, TV'de izlenen programlar, ailede güncel konular konuşulup konuşulmadığı, sosyal faaliyetlere katılım ve diğer bazı kültürel pratikler ele alınacaktır.

Tablo 47. Öğrencilerin Sosyal Faaliyetlere Katılımı

Katılma sıklığı	**Sosyal faaliyetler**	Eyyüp G. L.	Fen L	Teknik M. L	K. Meslek L	ÇEAŞ A. L	İMKB	Anadolu L	Kısas L.	K. İmam H. L	E. İmam H. L	Toplam
Haftada birkaç kez	Arkadaş sohbeti	21	40	45	27	33	51	33	21	30	38	339
	Futbol maçı	6	11	28	12	16	22	14	12	3	22	146
	Tiyatro	1	2	2	1	0	0	1	1	2	3	13
	Sinema	1	2	3	2	1	6	3	2	3	2	25
	Resim sergisi	0	1	2	3	2	5	3	1	2	2	21
Ayda birkaç kez	Arkadaş sohbeti	5	4	2	8	1	12	5	3	6	9	55
	Futbol maçı	9	14	8	4	9	9	5	4	4	15	81
	Tiyatro	1	1	4	6	0	5	3	2	5	2	29
	Sinema	1	20	14	4	8	12	14	2	5	6	86
	Resim sergisi	0	2	4	4	4	4	1	2	3	2	26
Altı ayda birkaç kez	Arkadaş sohbeti	0	0	0	2	1	2	1	0	1	1	8
	Futbol maçı	7	4	5	1	2	2	5	3	4	4	37
	Tiyatro	4	16	12	7	13	14	13	5	12	9	105
	Sinema	8	19	11	12	22	18	17	6	16	8	137
	Resim sergisi	4	13	10	5	9	11	11	1	9	5	78
Hiç gitmem	Arkadaş sohbeti	0	0	1	1	2	2	0	1	0	1	8
	Futbol maçı	4	15	7	21	10	34	15	6	26	8	146
	Tiyatro	20	25	30	24	24	48	22	17	18	35	263
	Sinema	16	3	20	20	6	31	5	15	13	33	162
	Resim sergisi	22	28	32	26	22	47	24	21	23	40	285
	Toplam	26	44	48	38	37	67	39	25	37	49	410

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin katıldığı bazı sosyal faaliyetler ve bu sosyal faaliyetlere katılım sıklığı yer almaktadır. Bu tabloda yer alan verilere göre, öğrencilerin kısa zaman aralığında en çok tercih ettiği sosyal faaliyet arkadaş sohbeti ve futbol maçı olmaktadır. Öğrencilerin uzun zaman aralığında tercih ettiği sosyal faaliyetler ise sinema, tiyatro ve resim sergisi olmaktadır. Öğrencilerin hiç katılmadığı sosyal faaliyetlere bakıldığında ise; 8 öğrenci arkadaş sohbetine, 146 öğrenci futbol maçı, 263 öğrenci tiyatro, 162 öğrenci sinema, en yüksek oranla 285 öğrenci resim sergisi faaliyetlerine katılmadıklarını ifade etmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin en tercih etmediği sosyal faaliyetler; resim sergisi, tiyatro ve sinemaya gitmek olmaktadır.

Öğrencilerin en çok tercih ettiği sosyal faaliyet olan arkadaş sohbetlerine katılma sosyal sermayenin güçlülüğüne bir işarettir. Ancak sosyal sermaye, Portes'in ifadesi ile (Field, 2008: 102) iki tarafı keskin bıçak gibidir ve sosyal sermaye her zaman avantajlar sunmaz. Bu açıdan, öğrencilerin arkadaş sohbetlerine çok sık katılması ders çalışmalarını engellemektedir ve akademik başarılarını sınırlandırmaktadır. Bu duruma sosyal sermayenin "negatif boyutu" adını verebiliriz. Sosyal faaliyetlere katılma açısından liseler karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmamakla birlikte başarı düzeyi düşük okulların daha çok futbola yöneldikleri, başarı düzeyi yüksek liselerin ise daha çok sinemaya fazla gittikleri görülmektedir. Bu bakımdan özellikle batıda yapılan çalışmalarda sosyal faaliyetlere katılma ile akademik başarı arasında kurdukları pozitif ilişki Şanlıurfa'da benzer bir ilişki kurmanın kısmen mümkün olabildiği veya bazı durumlarda mümkün olmadığı görülmektedir. İlginç bir şekilde, fen liselerinde okuyan öğrenciler, kısa süreliğine ve daha az sayıda sosyal faaliyetlere katılması da bu iddiayı destekler niteliktedir. ÖSYS bakımından başarılı olan fen lisesinde yapılan bir görüşmede Hasan öğretmen sosyal faaliyetlerin eksikliğini şu şekilde dile getirmektedir:

> *...bizim okulda sosyal faaliyetlere yönelik bir çalışma yok açıkça istersen. Sadece ders çalışma, sosyal aktivite yönüyle biraz zayıfız, onu belirteyim. Bizim bilim şenliği var, onun dışında bir aktivitemiz olduğu söylenemez (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013)*

Görüşmede öğretmenin de belirttiği gibi başarılı bir okul olan fen lisesinde hem öğrenciler hem de öğretmen ve idareciler derslere ve akademik başarıya odaklanmaktadır. Peki, sosyal sermaye akademik başarı için ne tür avantaj sağlamaktadır? Sosyal ve faaliyetlere katılma bazı sözel dersler açısından avantaj sağlayabilir ancak özellikle fen bilimleri derslerinin ağırlıkta okutulduğu "fen lisesinde öğrenciler açısından en büyük avantaj ders çalışmaktır ve ders çalıştığı müddetçe başarılı olur" algısı oldukça güçlüdür.

Şanlıurfa'da sosyal sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arasında güçlü bir pozitif ilişkinin kurulamayacağını vurgulamak oldukça önemli görünmektedir. Yani, sosyal ilişkilerin çok güçlü olması, her zaman bunun akademik başarıya olumlu bir katkı anlamına gelmiyor. Bir öğrenci ile yapılan bir görüşmede söylenen sözler sosyal sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arasındaki ilişkinin Şanlıurfa'daki görünümünü özetlemektedir:

> *Burada ilişkiler çok sıcak, bir taziye olduğunda herkes geliyor, bir şey olduğunda herkes soruyor. Daha önce İstanbul'daydım. Yıllarca beraber okuduğum sınıf arkadaşım beni sokakta gördüğünde selam vermiyordu. Burada öyle değil, herkes birbirini soruyor. Bu çok büyük bir şeydir bence. İlişkiler daha güzel (Gizem, özel lisede öğrenci, 2013).*

Görüşmede öğrencinin de belirttiği gibi sosyal ilişkiler Şanlıurfa'da çok güçlüdür ve sosyal sermaye açısından bir kaynaktır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi sosyal sermayenin her unsuru ile akademik başarı arasında ilişki kurmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Başka bir ifade ile sosyal hayatta var olan sıcak ilişkiler akademik başarının çok düşük olduğu Şanlıurfa'da eğitim alanında yansımasını bulamamaktadır. Ya da bu tür unsurların işlerlik sağlayabilmesi için sosyal sermayenin diğer bazı unsurları ile birlikte var olması gerekir.

Tablo 48. Ailede Güncel Olaylar Konuşulup Konuşulmadığı

	Ailenizde güncel olaylar, toplumsal konular konuşulur mu?						Toplam
	Evet		Kısmen		Hayır		
Liseler	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	4	15,4	17	65,4	5	19,2	26
Fen L.	32	72,7	12	27,3	0	,0	44
Teknik Meslek L.	24	50,0	21	43,8	3	6,2	48
Kız Meslek L.	14	36,8	19	50,0	5	13,2	38
ÇEAŞ Anadolu L.	22	59,5	12	32,4	3	8,1	37
İMKB L.	38	56,7	18	26,9	11	16,4	67
Anadolu L.	19	48,7	14	35,9	6	15,4	39
Kısas L.	9	36,0	12	48,0	4	16,0	25
Kız İ. Hatip L.	26	70,3	8	21,6	3	8,1	37
Erkek İ. Hatip L.	23	46,9	20	40,8	6	12,2	49
Toplam	211	51,7	153	37,3	46	11,2	410
Ki-kare	X^2=57,290 df(27) p.001<05 n=410						

Kültürel sermayeye dair bir pratik de aile içinde güncel olaylar ve toplumsal konuların konuşulup konuşulmadığıdır. Kültürel sermayenin güçlü olduğu ailelerde güncel konular müzakere edilir, tartışılır. Yukarıdaki tabloya göre, 410 öğrencinin %51,7'si ailede güncel olayların ve toplumsal konuların konuşulduğunu, %37,3'ü bazen konuşulduğunu, %11,2'si ise ailede bu tür konuların konuşulmadığı ifade etmişler. Liselere göre tabloya bakıldığında, özellikle Kız Meslek, Teknik Meslek, Erkek İmam Hatip ve kırsal alana yakın Kısas liselerinde okuyan öğrencilerin ailelerinde güncel olayların daha az konuşulduğu görülmektedir. Ayrıca, ailesinde güncel olayların daha fazla konuşulduğu kişilerin akademik başarı düzeyi yüksek liselerde okuyan kişiler olması dikkat çekicidir ve liseler arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Aile içerisinde güncel olayların konuşulması, doğrudan çocukların akademik başarılarına etki etmeyebilir. Ancak, ailede güncel olayların müzakere edilmesi, çocuklarda

düşünme ve müzakere etme yeteneğini geliştirir. Ayrıca güncel olayları konuşup tartışan aileler kültürel sermayesi güçlü ailelerdir.

Tablo 49. Gazete Okuma Oranı ve İlgilenen Konular

Liseler	Hiç gazete okumam	Spor	Magazin	ilk sayfası	Köşe yazıları	Ekonomi, İş, Ticaret	Siyasal haberler	3. sayfa haberleri	Topl.
Eyyüp Gön. L	3	12	0	4	3	0	4	0	26
Fen L.	6	13	5	7	4	0	6	3	44
Tek. Mes. L.	8	18	10	6	0	1	2	2	47
Kız Meslek L.	10	6	17	0	3	1	1	0	38
ÇEAŞ Ana. L	4	19	6	2	2	1	2	1	37
İMKB L.	17	20	12	7	5	2	4	0	67
Anadolu L.	4	12	7	6	9	0	1	0	39
Kısas L.	8	7	2	2	2	2	2	0	25
K. İ. Hat. L	11	6	11	3	2	0	2	2	37
E. İ. Hat. L.	14	22	2	2	5	1	3	0	49
Toplam	85	135	71	39	35	8	27	8	409
Ki-kare	X^2=1,189 df(72) p.001<05 n=409								

Bireyin kültürel sermayesinin bir göstergesi de gazete okuyup okumadığıdır. Bu tabloya göre, 85 (%20,7) öğrenci gazete okumadığını, 135 (%33,0) öğrenci gazetelerin spor sayfalarına baktığını, 71 (%17,3) öğrenci magazin, 39 (%9,5) öğrenci gazetenin ilk sayfasına baktığını, 35 (%8,5) öğrenci köşe yazılarını okuduğunu, 8 (%1,9) öğrenci iş ve ekonomi sayfalarına baktığını, 27 (%6,6) öğrenci siyasal haberlere baktığını, 8 (%1,9) öğrenci ise genellikle 3. sayfa haberlerine baktığını söylemişler.

Gazete okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun gazetenin spor sayfalarına baktığını, ikinci sırada ise magazin konuları geldiği görülmektedir. Gazetede okuma ve ilgilenilen konu bakımından liselere bakıldığında, liseler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Gazete okumama bakımından en yüksek oranı Kısas Lisesi'nde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Özellikle bu lisede okuyan öğrencilerin büyük

çoğunluğunun köylerden gelmesi, köyde internetin olmaması gibi nedenler bu okulda okuyan öğrencilerin gazete okumasını engellemektedir. İlgilenilen başlıca konulara göre liselere bakıldığında; spor sayfasının okunması en yüksek oranda ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nde, magazin sayfasının okunması Kız Meslek Lisesi'nde, ilk sayfanın okunması Fen Lisesi'nde, köşe yazılarının okunması ise Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerde daha yüksek oranda izlenmektedir. Kültürel sermaye açısından gazete okuyan kişi sayısı önemli olduğu gibi, gazetede ilgilenen konu da çok önemlidir. Bu açıdan spor ve magazin yerine öğrenciler köşe yazılarını daha fazla okumuş olsaydı okudukları metinleri anlama yönünden kendilerine daha yararlı olabilirdi.

Tablo 50. TV'de İzlenen Programlar

Liseler	Magazin	Spor	Dizi	Sinema	Belgesel	Yarışma	Tartışma	Haber	Topl.
Eyüp Göncü L.	0	8	9	3	2	2	2	0	26
Fen L.	2	13	7	12	1	4	3	2	44
Tek. E. Mes. L	5	18	13	2	2	7	0	1	48
Kız Meslek L.	5	2	14	5	0	10	2	0	38
ÇEAŞ Ana. L.	3	11	8	1	1	11	1	1	37
İMKB L.	7	8	22	7	3	14	3	3	67
Anadolu L.	3	9	14	6	1	4	1	1	39
Kısas L.	1	5	5	2	4	5	2	1	25
K. İ. Hatip L.	3	4	14	3	3	8	0	2	37
E. İ. Hatip L.	2	14	11	7	6	5	2	2	49
Toplam	31	92	117	48	23	70	15	12	410
Ki-kare	X^2=1,016 df(81) p.061>05 n=410								

Tablo 50 dikkatle incelendiğinde, araştırma kapsamına giren 410 öğrenciden 31'i (%7,5) magazin, 92'si (%22,4) spor, en yüksek oranla 117'si (%28,5) dizi, 48'i (%11,7) sinema, 23'ü (%5,6) belgesel, 70'i (%17,0) yarışma, 15'i (%3,6) tartışma ve 12'si (%2,9) haber programı izlediği görülmektedir. TV'de öğrencilerin en çok izlediği

programlar dizi ve spor programları gelmektedir. Diğer taraftan belgesel, tartışma programları ve haberler ise en az izlenen programlar olarak yerini almaktadır.

Liseler arasında izlenen TV. programları bakımından anlamlı bir fark bulunmamakta ve izlenen programlar liseler arasında birbirine yakın dağılım göstermektedir. Öğrencilerin çoğunun dizi ve spor programlarını takip etmesi, onların derslerine çalışmasını engellemektedir. Bu noktada aile ilgisiz davrandığında, öğrenciyi derse motive edecek çok uzun hedefler işe yaramamaktadır. Kitle iletişim araçlarının sosyal sermaye üzerindeki etkisi ve akademik başarı ile ilişki ayrı bir başlıkta detaylı bir şekilde ele alınacağından bu konuya burada kısa bir şekilde değilldi.

Tablo 51. Annenin Okuduğu Yayın Türü

	Anneniz en çok hangi tür yayın okur?							
Liseler	Roman, hikaye	Bilimsel kitaplar	Magazin	İşi ile ilgili	Diğer	Okumaz	Dini	Topl.
Eyyüp Göncü L.	2	0	0	0	0	23	1	26
Fen L.	13	4	2	1	1	20	3	44
Teknik Meslek L.	5	5	1	6	2	27	2	48
Kız Meslek L.	5	4	0	0	1	28	0	38
ÇEAŞ Anadolu L.	7	0	1	1	3	22	3	37
İMKB L.	6	3	2	1	2	52	1	67
Anadolu L.	14	2	3	0	0	19	1	39
Kısas L.	5	0	0	1	0	18	1	25
K. İmam Hatip L.	10	5	0	3	2	14	3	37
E. İmam Hatip L.	6	3	0	2	0	36	2	49
Toplam	73	26	9	15	11	259	17	410
Ki-kare	X^2=89,421 df(54) p.002<05 n=410							

Ailenin kültürel sermayesini test etmek amacıyla öğrencilere annesinin okuduğu yayın türü soruldu. Tablo incelendiğinde; 410 öğrenciden 73'ünün (%17,8) annesi roman, hikaye tarzı kitaplar okuduğunu, 26'sı (%6,3) bilimsel kitap okuduğunu, 9'u (%2,2) magazin, 15'i (3,7) işi ile ilgili, 17'si (%4,1) dini, 11'i (%2,7) diğer yayın türlerini

okuduğunu ifade etmiştir. 259 (%63,2) öğrenci ise annesinin herhangi bir yayın okumadığını ifade etmiştir. Çünkü, ailelerin önemli bir kısmının okuma-yazması bulunmamaktadır. Herhangi bir yayın okuyanların da roman ve hikaye tarzı yayın okuduğu görülmektedir. Ancak, bilimsel bir makale veya dergi okuyan sayısının ise çok düşük kaldığı görülmektedir. Bu açıdan ailelerinin büyük çoğunluğunun kültürel sermayesi düşük kaldığı söylenebilir.

Liseler bazında bakıldığında ise liseler arasında anlamlı bir fark olduğu izlenmektedir. Fark okunan yayın türünden değil herhangi bir yayın okuyup okumama açsından oluşmaktadır. Bu bağlamda fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin annelerinin okuma oranının diğer liselere göre biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürel yeniden üretim açısından başta ebeveyn olmak üzere bütün aile fertlerinin okuma oranın yüksek olması sonraki nesil için de model oluşturmaktadır.

Tablo 52. Babanın Okuduğu Yayın Türü

	Babanız en çok hangi tür yayın okur?									
Liseler	Roman, Hikâye	Bilimsel kitaplar	Magazin	İşi ile ilgili	Diğer	Okumaz	Dini	Siyasi	Gazete	Topl.
Eyyüp Göncü L.	1	0	0	0	1	20	4	0	0	26
Fen L.	13	7	0	8	2	9	3	2	0	44,7
Tek. Meslek L.	5	2	1	5	1	27	3	0	3	47
Kız Meslek L.	6	4	0	4	0	22	0	0	1	37
ÇEAŞ Anad. L.	3	5	0	2	1	21	4	0	1	37
İMKB L.	6	5	0	5	5	40	1	0	5	67
Anadolu L.	7	8	1	3	1	14	3	0	2	39
Kısas L.	1	3	1	4	4	11	1	0	0	25
K. İ. Hatip L.	5	7	0	6	1	8	7	0	3	37
E. İ. Hatip L.	4	7	0	4	0	31	1	0	2	49
Toplam	51	48	3	41	16	203	27	2	17	408
Ki-kare	X^2=1,301 df(72) p.001<05 n=408									

Ailenin kültürel sermayesini test etmek amacıyla öğrencilere babasının okuduğu yayın soruldu. Bu tablo da bir önceki tabloyla benzerlikler taşımaktadır. 408 öğrenciden 51'i (%12,5) babasının roman, hikaye türü yayınlar okuduğunu, 48'i (%11,8) bilimsel kitaplar okuduğunu, 3'ü (0,7) magazin, 41'i (%10) işi ile ilgili, 27'si (%6,6) dini, 2'si (%0,5) siyasi, 17'si (%4,2) gazete ve 16'sı (%3,9) diğer yayın türlerini okuduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin 203'ü (%49,8) ise babasının herhangi bir yayın türü okumadığını belirtmiştir. Bir önceki tabloda belirtildiği gibi, ailelerin yayınları okunmamasında okuma-yazma bilmeyen kişi sayısının yüksek olmasının elbette önemli bir katkısı vardır. Liseler düzeyinde tabloya bakıldığında liselerin herhangi bir yayın okuyup okumama bakımından farklılaştığı görülmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin babasının okuduğu yayın açısından, çoğu öğrencinin ailelerinin ve dolayısıyla kendilerinin kültürel sermayelerinin düşük kaldığı söylenebilir.

Tablo 53: Öğrencilerin Okudukları Yayın Türleri ve Okuduklarını Aile İle Paylaşıp Paylaşmadığı

	Genellikle hangi tür yayın okursunuz?					
Liseler	Ders kitapları	Bilimsel kitaplar	Roman, Hikaye.	Magazin	Okumam	Topl.
Eyyüp Göncü L.	1	3	21	0	1	26
Fen L.	2	5	35	0	2	44
Teknik Meslek L.	9	4	31	2	2	48
Kız Meslek L.	5	4	27	1	1	38
ÇEAŞ Anadolu L.	2	7	21	1	5	36
İMKB L.	12	5	43	2	4	66
Anadolu L.	4	5	29	1	0	39
Kısas L.	5	7	13	0	0	25
K. İ. Hatip L.	2	6	23	1	5	37
E. İ. Hatip L.	8	6	30	1	4	49
Toplam	50	52	273	9	24	408
Ki-kare	X^2=56,164 df(54) p.394>05 n=408					

Bu tabloya göre, öğrencilerin 408 öğrenciden 50'si (%12,3) sadece ders kitaplarını okuduğunu, 52'si (%12,7) bilimsel kitap, 273'ü (%66,8) roman ve hikaye okuduklarını, 9 (%2,2) öğrenci ise magazin türü yazılar okuduklarını ifade etmişlerdir. 24 (%5,9) öğrenci de herhangi bir yayın okumadıklarını ifade etmişler. Liseler karşılaştırıldığında anlamlı bir farkın olmadığı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun roman ve hikaye tarzı yayınlar okuduğu görülmektedir. Roman ve hikaye okumanın elbette öğrenciye faydası olacaktır. Ancak roman ve hikayenin yanında bilimsel dergiler, yazılar okumak da öğrenciye büyük bir bakış açısı kazandıracaktır. Bu noktada bütün liselerde okuyan öğrencilerin bilimsel dergi ve yazı okuma konularında oldukça eksik kaldığı görülmektedir.

Tablo 54. Evdeki Kitap Sayısı

	Evinizde yaklaşık olarak kaç kitap vardır?						Top.
Liseler	0-19	20-39	40-59	60-79	80-99	100 ve üzeri	
Eyyüp Göncü L.	11	6	4	0	0	5	26
Fen L.	2	4	4	1	2	28	41
Teknik Meslek L.	16	8	3	1	1	16	45
Kız Meslek L.	13	11	5	0	2	4	35
ÇEAŞ Anadolu L.	7	6	5	2	0	15	35
İMKB L.	34	11	10	0	1	8	64
Anadolu L.	10	3	4	3	0	18	38
Kısas L.	13	4	2	1	0	3	23
Kız İmam Hatip L.	10	4	6	0	0	16	36
Erkek İmam Hatip L.	21	8	5	0	2	12	48
Toplam	137	65	48	8	8	125	391
Ki-kare	X^2=1,030 df(54) p.001<05 n=391						

Kültürel sermayenin bir göstergesi de evde bulunan kitap sayısıdır. Öğrencilere açık uçlu sorulan " evinizde yaklaşık olarak kaç kitap vardır" sorusuna verilen yanıtlar 20'şer aralıklarla sınıflandırılıp yukarıdaki tablo oluşturuldu. Tabloya bakıldığında, 391 öğrenciden en yüksek oranla 137 (%35,1) öğrencinin evinde 0-19 arasında, 65 (%16,6)

öğrencinin evinde 20-39 arasında, 48 (%12,3) öğrencinin evinde 40-59 arasında, 8 (%2,0) öğrencinin evinde 60-79 arasında, 8 (%2,0) öğrencinin evinde 80-99 arasında, 125 (32,0) öğrencinin evinde ise 100 ve üzerinde kitap bulunmaktadır. Genel olarak tabloya bakıldığında, öğrencilerin evlerinde bulunan kitap sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu açıdan ailelerin büyük çoğunluğunun kültürel sermayesi düşük kaldığı söylenebilir. Liseler karşılaştırıldığında ise başarılı fen ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin evlerinde daha çok 100'ün üzerinde kitap bulunurken diğer liselerde okuyan öğrencilerin evlerinde daha az kitap bulunduğu görülmektedir.

Tablo 55: Herhangi Bir Müzik Aleti Çalabilme Durumu

Herhangi bir müzik aleti çalabiliyor musunuz?					Toplam
	Evet		Hayır		
Liseler	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	3	11,5	23	88,5	26
Fen L.	11	25,0	33	75,0	44
Teknik Meslek L.	10	20,8	38	79,2	48
Kız Meslek L.	9	23,7	29	76,3	38
ÇEAŞ Anadolu L.	12	32,4	25	67,6	37
İMKB L.	16	23,9	51	76,1	67
Anadolu L.	9	23,1	30	76,9	39
Kısas L.	7	29,2	17	70,8	24
Kız İmam Hatip L.	13	35,1	24	64,9	37
Erkek İmam Hatip L.	8	16,3	41	83,7	49
Toplam	98	24,0	311	76,0	409
Ki-kare	X^2=8,422 df(9) p.492>05 n=409				

Yukarıdaki tabloya göre, öğrencilerin %24'ü herhangi bir müzik aletini çalabildiğini, %76'sı ise her hangi bir müzik aletini çalamadığını belirtmiştir. Herhangi bir müzik aletini çalabilen ve çalamayan öğrenciler orantılı bir şekilde liseler arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Liseler karşılaştırıldığında ise liseler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Batıda yapılan çalışmalarda sosyal sermayenin bir göstergesi

olarak bireyin herhangi bir müzik aleti çalıp çalmadığı referans alınmıştır. Müzik çalabilme durumunu diğer bazı bileşilenlerle birlikte değerlendirmek gerekir. Çünkü batıda herhangi bir müzik aleti çalabilme kültürel sermayenin bir göstergesi iken, Türkiye'de genellikle (özellikle bazı çalgılar) toplumsal alt katmanda bulunan bireyler çalmaktadır. Bu noktada kültürel sermayenin yerel şartlara göre değişebilirliği göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 56. Öğrencilerin Şehir Dışına Çıkıp Çıkmadığı, Çıktıysa Ne Amaçla Çıktığı

	Şehir dışına ne amaçla çıktınız?								Topl.
Liseler	Çıkmadım	Gezi amaçlı	Çalışma	Tatil	Akraba ziyareti	Tayin	Eğitim	Diğer	
Eyyüp Göncü L.	4	11	9	1	0	1	0	0	26
Fen L.	0	26	2	9	1	3	3	0	44
Teknik Mes. L.	14	15	4	9	1	0	0	5	48
Kız Meslek L.	12	15	2	7	1	1	0	0	38
ÇEAŞ Ana. L.	4	21	1	6	3	1	0	0	36
İMKB L.	29	22	3	8	2	1	0	1	66
Anadolu L.	3	14	1	16	0	2	0	3	39
Kısas L.	8	7	6	2	2	0	0	0	25
K. İ. Hatip L.	9	18	1	6	1	1	0	1	37
E. İ. Hatip L.	14	14	5	5	4	1	1	5	49
Toplam	97	163	34	69	15	11	4	15	408
Ki-kare	X^2=1,545 df(63) p.001<05 n=408								

Bireyin kültürel sermayesinin bir göstergesi de yurtdışına çıkıp çıkmadığıdır. Ancak yapılan ön çalışmada, araştırma kapsamına giren öğrencilerin neredeyse yok denecek kadar az öğrencinin yurt dışına çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla bunun yerine ankette öğrencilere şehir dışına çıkıp çıkmadığı çıktıysa ne amaçla çıktığı soruldu. Yukarıdaki tabloya bakıldığında 408 öğrenciden en yüksek oranla 163 (%40,0) öğrenci gezi amaçlı, 34 (%8,3) çalışma amaçlı, 69 (%16,9) tatil amaçlı, 11'i (%2,7) ebeveynin tayininden dolayı, 4 (%1,0) eğitim amacıyla, 15'i (%3,7) diğer nedenlerden dolayı şehir

dışına çıktığı görülmektedir. 97 (23,8) öğrencinin ise şehir dışına hiç çıkmadığı izlenmektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmının şehir dışına gezme amaçlı çıktığı anlaşılmaktadırs. Ancak yapılan detaylı araştırmada bu gezilerin çok azı öğrencilerin aileleri tarafından düzenlendiği, büyük çoğunluğunun okulun düzenlendiği gezilerden oluştuğu bilgisine ulaşılmıştır. Şehir dışına çıkma, doğrudan öğrencinin derslerine etki etmeyebilir ama yeni yerler görme, yeni kültürleri tanıma; öğrencinin geniş bir bakış açısına sahip olmasını sağlayabilmektedir.

5.1.9. Boş zaman değerlendirmesi

Bireyin kültürel sermayesini gösteren bir başka olgu da boş zamanını nasıl değerlendirdiğidir. Kültürel sermayesi yüksek bireyler boş zamanlarını çeşitli kültürel aktivitelere katılarak değerlendirirken, kültürel sermaye bakımından zayıf olanlar ya boş zamanı bulunmamakta ya da toplum nazarında değeri olmayan çeşitli aktiviteler gerçekleştirmektedir.

Tablo 57. Öğrencinin Boş Zamanını Değerlendirme Biçimi

Liseler	Boş zamanınızı nasıl değerlendirirsiniz?								
	Gezerek	Kitap okuyarak	Ders çalışarak	İşte çalışarak	Futbol, akraba ziyareti vb.	Evde dinlenerek	TV izleyerek, bilgisayar oynayarak	Müzik dinleyerek	Toplam
Eyyüp Göncü L.	5	4	5	2	0	2	6	1	25
Fen L.	3	5	0	0	16	6	4	5	39
Teknik Meslek L.	5	3	2	5	6	6	11	2	40
Kız Meslek L.	1	11	4	3	3	1	10	2	35
ÇEAŞ Anadolu L.	1	2	2	3	10	1	12	1	32
İMKB L.	8	10	8	9	10	2	8	5	60
Anadolu L.	1	5	4	4	1	5	11	3	34
Kısas L.	4	3	9	2	2	0	0	0	20
K. İmam Hatip L.	1	15	2	0	3	2	9	4	36
E. İmam Hatip L.	4	7	5	10	4	3	11	3	47
Toplam	33	65	41	38	55	28	82	26	368
Ki-kare	X^2=1,785 df(90) p.001<05 n=368								

Yukarıdaki tabloda, öğrencilere "boş zamanınızı nasıl değerlendirirsiniz? Kısaca anlatınız" şeklinde sorulan açık uçlu soru, öğrencilerin en çok tercih ettiği konulara göre sınıflandırılarak verilmiştir. Yukarıdaki tabloya göre, soruya cevap veren 368 öğrencinin 33'ü (%8,9) gezerek, 65'i (%17,6) kitap okuyarak, 41'i (%11,1) ders çalışarak, 38'i (%10,3) bir işte çalışarak, 55'i (%14,9) futbol oynayarak, akraba ziyaretleri düzenleyerek vb. faaliyetler gerçekleştirerek, 28'i (%7,6) evde dinlenerek, en yüksek oranla 82'si (%22,2) TV izleyerek bilgisayar oynayarak, 26'sı (%7,0) ise müzik dinleyerek boş zamanını değerlendirdiği görülmektedir.

Genel olarak tabloya bakıldığında, öğrencilerin boş zamanlarında nitelikli faaliyetleri daha az gerçekleştirdiği, TV izleme, bilgisayar oynama vb. faaliyetleri daha çok gerçekleştirdikleri izlenmektedir. Putnam (1995), Amerika'da sosyal sermayenin azalış nedenlerini anlattığı makalesinde, temel sorunlardan biri olarak TV'yi görmektedir. TV

ve teknolojik aletler fiziksel gerçekliğin yerine sanal gerçekliği koyarak sosyal ilişkileri yok etmektedir. Sosyal sermayenin azalmasına yol açan TV, bilgisayar ve telefon oyunları aynı zamanda öğrencinin dersine çalışmasını da engellemektedir.

Tablo 58. Yaz Tatillerinin Nerede ve Nasıl Geçirdiği

	Yaz tatillerini genellikle nasıl ve nerede geçiriyorsunuz?					Toplam
Liseler	Köyde, çalışarak	Evde	Tatil	Şehir dışında akrabalarda	Geziler düzenleme	
Eyyüp Göncü L.	18	7	0	1	0	26
Fen L.	5	19	10	8	1	43
Teknik Meslek L.	14	15	6	6	0	41
Kız Meslek L.	4	11	3	10	0	28
ÇEAŞ Anadolu L.	4	14	6	6	1	31
İMKB L.	20	30	4	7	2	63
Anadolu L.	2	12	9	14	0	37
Kısas L.	7	10	2	2	0	21
K. İmam Hatip L.	0	24	3	6	2	35
E. İmam Hatip L.	21	22	1	2	1	47
Toplam	95	164	44	62	7	372
Ki- kare	X^2=1,367 df(45) p.001<05 n=408					

Kültürel sermayenin bir göstergesi de bireyin yaz tatillerini nasıl ve nerede geçirdiğidir. Sadece ekonomik sermaye bakımından güçlü olanlar değil hem ekonomik hem kültürel sermaye açısından güçlü olan bireyler yaz tatillerini farklı bir yerde ve tatil yaparak geçirirken; kültürel sermaye açısından zayıf olan bireyler, ekonomik açıdan güçlü olsa bile yaz tatillerini evde geçirmektedir. Öğrencilere "yaz tatillerini genellikle nerede ve nasıl geçiriyorsunuz" şeklinde sorulan açık uçlu soru, en çok cevaplanan konular sınıflandırılarak yukarıdaki tabloda bir araya getirilmiştir. Bu bilgiler çerçevesinde yukarıdaki tabloya bakıldığında soruya cevap veren 372 öğrenciden 95'i (%25,5) köyde ya da başka bir yerde çalışarak, en yüksek oranla 164'ü (% 44,1) evde, 44'ü herhangi bir yere tatile giderek, 62'si (%16,7) şehir dışında akrabalarında, 7'si (%1,9) ise çeşitli

geziler düzenleyerek yaz tatillerini geçirdiklerini ifade etmişler. Genel olarak tabloya bakıldığında öğrencilerin neredeyse yarısına yakını tatillerini evde geçirmektedir. Liseler arası dağılıma bakıldığında anlamlı fark bulunduğu, Eyyüp Göncü, Kısas, İMKB ve Teknik Meslek liselerinde okuyan öğrencilerin önemli bir kısmının yaz tatillerini herhangi bir yerde çalışarak geçirdiği görülmektedir.

5.1.10. Öğrencilerin temel sorunu ve akademik başarısızlıkla ilgili bazı nedenler

Aşağıdaki tablolarda gençlerin temel sorunun neler olduğuna ve akademik başarısızlıkların bazı nedenlerine değinilecektir. Öğrencilerin akademik başarısızlıklarında rol oynayan faktörler sosyal ve kültürel sermaye açısından analiz edilecektir.

Tablo 59. Gençlerin Temel Sorunu

	Sizce gençlerin en önemli problemleri aşağıdakilerden hangisidir.					Toplam
Liseler	Ekonomik problemler	Sosyal problemler (iletişimsizlik, vb.)	Psikolojik problemler (sınav kaygısı vb.)	Kültürel problemler (çevre baskısı)	Telefen, bilgisayar oyunları, facebook vb.	
Eyyüp Göncü L.	17	6	3	0	0	26
Fen L.	9	10	21	2	2	44
Teknik Meslek L.	13	14	18	3	0	48
Kız Meslek L.	7	6	24	0	1	38
ÇEAŞ Anadolu L.	6	12	16	1	2	37
İMKB L.	18	10	32	4	3	67
Anadolu L.	5	10	21	2	1	39
Kısas L.	4	6	13	2	0	25
K. İmam Hatip L.	2	7	27	1	0	37
E. İmam Hatip L.	20	11	15	1	2	49
Toplam	101	92	190	16	11	410
Ki-kare	X^2=70,212 df(36) p.001<05 n=410					

Yukarıdaki tablo yakından incelendiğinde; 410 öğrenciden 101'i (% 21,4) ekonomik, 92'si (%22,4) sosyal, en yüksek oranla 190'nı (%46,3) psikolojik, 16'sı (%3,9) kültürel, 11'i (%2,7) teknolojik aletler gençlerin temel problemleri olduğunu ifade ettiği anlaşılmaktadır. Bu tabloya göre öğrencilerin neredeyse yarısı gençlerin temel sorunun psikolojik problemler olduğunu; yani sınav kaygısı olduğunu söylemişlerdir. Özellikle bu oranın ekonomik problemlerin oranından fazla çıkması dikkat çekicidir.

Bu bulguların eğitim sisteminin büyük bir sorununa işaret ettiğini özellikle vurgulamak gerekiyor. Ayrıca, fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencinin büyük çoğunluğunun psikolojik sorunları tercih etmesi dikkat çekici derecede önemlidir. Yapılan görüşmelerde fen ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin üzerinde ders çalışma ile ilgili büyük bir aile baskısı olduğu ve bu okullarda okuyan öğrencilerin ailelerin, çocuklarının mutlaka doktor olmasını istedikleri bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum da öğrencilerin psikolojik sorunlarına ve aşırı strese girmelerine neden olmaktadır.

Tablo 60. Dershane Durumu

Liseler	Gitmiyor	Arkadaş	Eğitim Kadrosu	Ekonomik olması	Ailem	Disiplin	Diğer	Topl.
Eyyüp Göncü L.	14	1	0	1	7	0	1	24
Fen L.	10	4	18	2	8	1	0	43
Teknik Mes. L.	44	0	2	1	0	0	1	48
Kız Meslek L.	37	1	0	0	0	0	0	38
ÇEAŞ Ana. L.	22	2	2	6	4	0	0	36
İMKB L.	61	2	0	1	3	0	0	67
Anadolu L.	17	2	11	4	4	0	0	38
Kısas L.	24	1	0	0	0	0	0	25
K. İ. Hatip L	29	2	2	0	2	0	2	37
E. İ. Hatip L	43	0	1	1	2	1	1	49
Toplam	301	15	36	16	30	2	5	405
Ki-kare	X^2=2,397 df(72) p.001<05 n=405							

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin dershaneye gidip gitmedikleri, gidiyorlarsa dershane seçiminde belirleyici olan faktörün ne olduğuna dair bilgiler yer almaktadır. Soruyu cevaplayan 405 öğrenciden 301'inin (%74,3) dershaneye gitmediği görülmektedir. Dershaneye giden öğrencilerin büyük bir kısmını fen ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir. Dolayısıyla dershane gidip gitmeme konusundan lise türleri arasında büyük bir fark bulunmaktadır. Zaten başarılı olan fen ve Anadolu liselerindeki öğrenciler dershaneye gitmekle başarılarını pekiştirmektedir. Diğer taraftan başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrenciler ise ya ekonomik nedenlerden ya da başarıya dönük olumlu beklentisi olmadığından dershaneye gitmediği yapılan görüşmelerden anlaşılmıştır.

Tablo 61. Burs Alma Durumu

Liseler	Ailem aracılığıyla	Sınav aracılığıyla	Arkadaş aracılığıyla	STK, gönüllü kuruluşlar vb. aracılığıyla	Almıyor	Topl.
Eyyüp Gön. L.	1	0	1	0	24	26
Fen L.	2	17	0	0	24	43
Tek. Meslek L.	2	4	1	0	41	48
Kız Meslek L.	1	2	0	0	35	38
ÇEAŞ Ana. L.	0	4	0	0	33	37
İMKB L.	1	2	0	0	64	67
Anadolu L.	1	9	0	1	27	38
Kısas L.	0	1	0	0	24	25
K.İ. Hatip L.	0	0	1	0	36	37
E.İ. Hatip L.	2	5	2	0	40	49
Toplam	10	44	5	1	348	408
Ki-kare	X^2=87,142 df(45) p.001<05 n=408					

Yukarıdaki tabloda araştırma kapsamına giren öğrencilerin burs alıp almadıkları eğer alıyorlarsa burs imkanına nasıl ulaştıklarına dair bilgiler yer almaktadır. 408 öğrenciden 10'u (%2,5) ailesi, 44'ü (%10,8) sınav, 5'i (%1,2) arkadaş, 1'i (0,2) STK vb.

aracılığıyla burs imkanına ulaştığını belirtmiştir. Bu bilgilere göre, soruya cevap veren 408 öğrenciden, 348 (%85,3) öğrenci ise herhangi bir yerden burs almadığını ifade etmişler. Dolayısıyla, araştırma kapsamına giren çok az öğrencinin burs aldığı görülmektedir. Burs alan öğrencilerin çoğu da fen ve Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin oluşturduğu ve sınav aracılığıyla devlet bursu aldıkları görülmektedir. Zaten başarılı olan ve genellikle ekonomik durumu iyi olan bu öğrenciler bu burslarla başarılarını sağlamlaştırmaktadır. Diğer taraftan, Şanlıurfa'da devletin kurumsal destekleri ve STK vb. faaliyetlerin çok az olması ve bu tip yerlerden burs alan öğrencilerin çok az olması toplumun sosyal sermayesinin düşük kalmasının başka bir nedeni olarak düşünülebilir.

Tablo 62. Başarısızlık Nedeni

Akademik başarısızlığınızda rol oynayan aşağıdaki maddelerden önem sırasına göre 5 tanesini seçiniz					
Akademik başarısızlıkta rol oynayan bazı nedenler	Birinci	İkinci	Üçüncü	Dördüncü	Beşinci
Ailemdeki huzursuzluklar nedeniyle	47	10	9	10	18
Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini bilmediğimden	87	49	22	32	36
Bazı derslerde yeteneğim olmadığından	49	60	50	39	23
Çalışmalarımın takdir edilmeyişinden	13	30	25	26	9
Başaramayacağıma inandığım derslere çalışmak istemediğimden	26	36	61	35	34
Sınıfımızın çok kalabalık olmasından	18	37	28	26	19
Öğretmenlerin ilgisizliği	18	23	40	21	14
Uzun süre öğretmensiz kaldığımdan	8	11	13	16	9
Öğretmenlerimin dersleri monoton biçimde anlatmalarından	16	25	26	34	22
Bu okulu sevmediğimden	16	22	21	16	12
Ders dışı konularla ilgilendiğimden	14	23	23	20	31
Bana ait çalışma odam olmadığından	4	17	19	15	10
Anlayamadığım konularda öğretmene soru sormaktan çekindiğimden	18	24	17	34	26
Dışarıda başka işte çalıştığımdan	10	7	7	8	13
Ön bilgilerin yetersiz olduğundan	50	17	21	20	33
Derslerin sıkıcı olması	5	1	2	1	6
Başarısız değilim	9	9	9	9	9
Toplam	408	401	393	362	324

Yukarıdaki tabloda, öğrencilerin başarısız olmasında rol oynayan bazı faktörler yer almaktadır. Bu bilgilere göre öğrencilerin başarısız olmalarında en çok rol oynayan nedenler olarak öğrenciler; "Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini bilmediğimden", "ön bilgilerin yetersiz olduğundan" ve "bazı derslerde yeteneğim olmadığından" şıklarını tercih etmişler. Bu maddelerin her biri sosyal ve kültürel

sermayenin bazı unsurlarına işaret etmektedir. Öğrenci etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini bilmiyorsa, bu durum öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimsizliğin bir dışavurumu olarak okunabilir. Ön bilgilerin yetersiz olması ise kültürel yeniden üretime işaret etmektedir. Bununla birlikte, bu sorunlar öğrencilerin temel eğitimlerini yeterli düzeyde alamadığının da bir göstergesi olmaktadır. "Bazı derslerden yeteneğim olmadığından" seçeneğinin de bu kadar yüksek oranda çıkması; eğitim sisteminin bireyin kendine yönelik özgüvenini geliştirme noktasında da zayıf kaldığının göstergesi olarak anlaşılabilir. Sonuç olarak öğrenciler eğitim sürecinde kendini yetersiz görmekte ve başarısızlığı kabullenme eğilimine girmektedir.

5.1.11. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak motivasyon ve öğrencilerin model arayışı

Sosyal sermayenin bir göstergesi de bir hedefin gerçekleşmesinde bireyin motivasyonlu olma durumudur. Bireyin akademik hedeflerin gerçekleşmesinde rol oynayan önemli bir faktör çevre motivasyonudur. Öğrencilerin aile içerisinde ya da çevresinde okuyan kişi sayısının fazla olması ve bu okuyan kişilerin sosyal statüleri iyi olan yerlere gelmiş olması ,öğrenciye model oluşturmaktadır. Yakın çevresinde bu tür başarı sağlayan kişiler yoksa öğrenci ya dışarıdan bir kişiyi model seçmekte ya da böyle bir akademik hedefin gerçekleşmesine yönelik umudu zayıflamaktadır.

Tablo 63. Model Alınan Kişiler

Liseler	Ailemden biri	Akrabalarım	Arkadaşlar	Öğretmenlerim	Hiç kimseyi	Bilim insanları	Toplam
Eyyüp Gön. L.	8	3	2	3	6	1	23
Fen L.	17	5	4	2	5	6	41
Tek. Meslek L.	10	4	6	5	18	2	45
Kız Meslek L.	13	2	5	4	6	2	32
ÇEAŞ Anadolu L.	18	3	2	2	7	4	36
İMKB L.	32	3	3	11	11	2	62
Anadolu Lisesi	14	7	1	4	8	2	36
Kısas L.	4	5	4	4	1	1	19
K. İ. Hatip L.	12	9	3	4	6	2	36
E. İ. Hatip L.	11	5	3	4	23	0	46
Toplam	139	46	33	43	91	24	376
Ki-kare	X^2=2,495df(144) p.001<05 n=376						

"Eğitim sürecinizde en çok kimi kendinize örnek alıyorsunuz?" şeklinde sorulan açık uçlu soruya, öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinden kişi/kişilerin sıklığına bağlı olarak sınıflandırılarak belli başlıklar oluşturuldu ve yukarıdaki tabloda bir araya getirildi. Bu bağlamda, yukarıdaki bilgilere göre soruya cevap veren 376 öğrencinin 139'u (%36,9) ailesinden biri, 46'sı (%12,3) akrabalarından birini, 33'ü (%8,7) arkadaşlarını, 43'ü (%11,4) öğretmenlerini, 24'ü (%6,3) bilim insanlarını eğitim süreçlerinde kendilerine örnek aldıklarını, 91'i (%24,2) ise kimseyi model almadıklarını ifade etmişler.

Hiç kimseyi kendine model almayan öğrencilerin oranın yüksek olması ve bu model almayanların önemli bir kısmının akademik başarı düzeyi düşük okullardan okuyan öğrencilerden oluşması dikkat çekicidir. Ayrıca, başarılı okullarda okuyan öğrencilerin daha çok aileden ya da akrabalardan birini model alması nitelikli dayanışmacı sosyal ağlara dayalı sosyal sermayenin bir kaynak oluşturduğunun göstergesidir.

Görüşme yapılan bir öğrenci ve öğretmenin akademik başarı açısından çevreden birinin model alınmasının önemini şu şekilde açıklamaktadır:

> *...çevreden okuyan kişiler olursa çocuk onun gibi olmak ister, bu çevreden bir öğretmen yok, avukat yok. Öğretmen olmuş olsa çocukta gayret edecek, annesinden babasından destek alacak.*
>
> *-Siz kimi kendinize örnek alıyorsunuz?*
>
> *-Ben Mithat hocayı kendime örnek alıyorum, o bizimle çok ilgileniyor, onun gibi olmak istiyorum. (Ahmet, düz lisede öğrenci, 2013)*
>
> *Öğrenciye yeterli rehberlik yapılmıyor. Önünde model olacak kimse yok, ailesinde örnek alabilecek kimse yok. Benim çocuğum bile diyor ben Bilgisayar mühendisi olmak istiyorum ama çevremde bilgisayar mühendisi hiç kimse yok ki, o zaman ben kendime başka bir meslek seçeyim. Öğrencinin örnek alabileceği insanlar da yok çevresinde. (Sevda, imam hatip lisesinde öğretmen, 2013)*

5.1.12. Köprü kurucu sosyal sermaye açısından dini cemaatler ve akademik başarı

Sosyal sermayenin temel unsurlarından biri bireyin sahip olduğu sosyal ağlardır. Sosyal ağlar, bir hedefin gerçekleşmesinde önemli bir kaynak oluşturmaktadır. Batıda gerçekleştirilen bir çok çalışmada "dayanışmacı sosyal ağlar"ın bireyin eğitimsel hedeflerin gerçekleşmesinde bir kaynak oluşturduğu sonucuna varılmıştı.

Özellikle üzerinde durulması gereken nokta şudur: Dayanışmacı sosyal ağlara dayalı sosyal sermayenin güçlü olduğu Şanlıurfa'da bireylerin eğitim düzeyinin çok düşük olması bu tip sermayenin eğitimsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde bir kaynak olma özelliğini kaybetmektedir.

Bunun yerine, Şanlıurfa'da "köprü kurucu sosyal ağlara dayalı sermaye"nin eğitim açısından daha önemli olduğu bulgusuna ulaşıldı. Şanlıurfa'da köprü kurucu sosyal ağlar açısından en önemli kurumlardan biri dini cemaatlerdir. Dini cemaatlerin özellikle toplumsal alt sınıflara yönelik gerçekleştirdiği faaliyetler, bu toplumsal sınıftan gelen bireylerin akademik hedeflerin gerçekleşmesinde kolaylaştırıcı rol oynamaktadır. Birçok açıdan toplumsal üst sınıfta bulunan bireylere göre dezavantajlı konumda olanlar bu tür sosyal ağlara dahil olmakla bir çok avantaja sahip olmaktadır. Özellikle kırsal alandan gelen öğrencilerin kalmak amacıyla öncelikli olarak başvurdukları yerler bu kurumlardır. Çünkü devlet yurtlarında kalmak için belli bir sınavı geçmek gerekmekte özel yurtlar ise çok pahalı olmaktadır. Dolayısıyla, devletin sosyal olarak bireylere yeterince destek vermemesinin ve güçlü kurumsal desteği sağlayamadığı durumlarda, bu boşlukları dini cemaatler doldurmaktadır.

Görüşmeye katılan bazı öğretmen ve öğrenciler akademik başarı açısından cemaatlerin önemini şu şekilde değerlendirmektedir:

> *...bazı başarılı öğrencilerimiz var, bu öğrenciler de birtakım cemaatlerin ya da dershanelerin aracılığıyla eğitim-öğretimlerini devam ettirmektedirler. Ya da aldığı burslarla kendi ayağının üzerinde durmaya çalışmaktadır (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013).*
>
> *-Eğitim sürecinizde herhangi bir yerden destek aldınız mı?*
>
> *-……'da birçok cemaat evi var onlar yardım ediyor.*
>
> *-Onlar size ne tür imkanlar sunuyor?*
>
> *-okul derslerini anlatıyor, Türkçe, matematik. Bunun yanında dini sohbetler yapıyor, geziler düzenliyor (Enver, İMKB lisesinde öğrenci, 2013).*

Özellikle son yıllarda şehrin kenar mahallelerinde cemaatlerin yaptığı çalışmalar, kurulan okuma salonları, dini derneklerin ve sivil toplum kuruluşların yaptığı faaliyetler eğitimde fırsat eşitliği sağlamada katkı sağlıyor. Çünkü gerçekten oradaki çocuklar dershanelere ya da özel derslere vereceği paraları olmadığı için bu okuma salonlarında içinde bulunduğu ortamı da düşünerek daha fazla çalışıyorlar ve daha büyük bir azimle gayret ediyor. Çünkü son yıllarda da bunun neticesini görüyoruz, 3-5 yıl öncesine kadar okulumuza kenar mahallelerden gelen öğrenci sayısı pek nadirdi, 1 ile 5 arasındaydı. Şu anda yaklaşık olarak öğrencilerin %35'i şehrin kenar semtlerinden geldiğini söyleyebiliriz. Eğitimde onların da katkılarını görüyoruz. Bu da bizi sevindiriyor. Çünkü farklı ortamlardan gelmeleri, ekonomik durumları düşük de olsa bu okullara gelmeleri bizleri sevindiriyor ve burada gerçekten o başarıyı fazlasıyla devam ettiriyor. Dediğim gibi ekonomik durumları iyi olmadığı için çocuk ailenin durumunu biliyor ve bu bilinçle çalışıyor. Çok başarılı öğrencilerimiz de var, kenar mahalleden Eyyübiye'den bir öğrencimiz var, şubeler içerisinde en başarılı öğrenci (Mahmut, Anadolu lisesinde idareci, 2013).

Yapılan görüşmelerde de görüldüğü gibi özellikle kenar mahallelerde dini cemaatlerin yapmış olduğu faaliyetler, toplumsal alt sınıftan gelen öğrencilere akademik başarının sağlanmasında ve akademik hedeflerin sağlanmasında sınırlı da olsa önemli katkılar sağlamaktadır. Cemaatlerde yatılı olarak kalan öğrencilerle bu araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, öğrenciler cemaatte kalmaya başladıktan sonra sahip oldukları avantajları şu şekilde değerlendirmektedir.

-Burada bir arkadaşlık ortamı var. Siz de görüyorsunuz bütün masaların üzerinde kitaplar var. İnsan imreniyor. Evde ben 1 saat ders çalışmıyordum, şimdi burada 8 saat ders çalışıyorum. Derslerle ilgili bir sorunum olduğunda başımızda kalan 2 abi var, ikisi de üniversite okuyor, onlara soruyorum. Matematik, fizik, kimya derslerini onlara soruyorum, tarih, coğrafya derslerini

arkadaşlara soruyorum. Burada çok iyi bir arkadaşlık ortamı var, birbirimizle yardımlaşıyoruz.

-Eğitiminizle ilgili bir sorun olduğunda ilk önce kimlere danışıyorsunuz.

-Buradaki arkadaşlara soruyorum.

-Burada eğitimle ilgili aldığınız destek sizce yeterli oluyor mu?

-Bence yeterli oluyor, ben geçen sene burada kalmıyordum, dershaneye gidiyordum. Burası dershaneden daha faydalı oldu. Dershaneye gidince öğretmenler bütün dersleri anlatıyordu ama bende çalışma azmi yoktu. Burada herkes ders çalışıyor, ben de çalışmak istiyorum, bir soru çözemediğimde yanımdaki arkadaşa soruyorum, o bilmezse diğer arkadaşa soruyorum. Bu şekilde eksiğimi tamamlıyorum.

-Başka ne tür desteğe ihtiyacın var?

-Biraz daha disiplin olursa daha iyi olur. Biri sizi derse zorlamayınca ders çalışmak istemiyorsunuz (cemaat evinde yatılı kalan bir öğrenci, 2013)

-Cemaatle nasıl tanıştınız?

-Daha önce bizim bir köylü burada kalıyordu. Ben de ortaokulu bitirince babamla buraya geldik, ortama baktık, burada kalmaya karar verdim.

-Cemaate kalman eğitimin açısından sana ne tür olanaklar sunuyor?

-Ben köydeyken ne yapacağımı, nasıl ders çalışacağımı bilmiyordum. Başımızda duran kişi, nasıl ders çalışmamız gerektiğini, hangi bölümlerde hangi meslekler var bize anlatıyor. Bazen dışarıdan hocalar geliyor bize ders anlatıyor (cemaat evinde kalan bir öğrenci, 2013)

Yapılan görüşmelerde de görüldüğü gibi cemaatte kalan öğrenciler, birçok öğrenci ile birlikte derse çalışması derse motivasyonu artırmakta, bilmediği soruları arkadaşlarına sorabilmektedir. Ayrıca, aynı cemaate mensup öğretmenler öğrencilerin kaldıkları yerlere gelerek onların derslere yönelik eksikliklerini gidermektedir. Bu açıdan, özellikle toplumsal alt katmanlardan gelen öğrencilere birçok yönden avantaj oluşturmaktadır.

5.1.13. Sosyal sermayenin azalmasına ve akademik başarının düşmesine neden olan teknolojik aletler ve kitle iletişim araçları

Putnam, Amerika'da sosyal sermayenin uzun süreli düşüşünün en önemli nedeni olarak televizyonu görmektedir (Field, 2008: 44). TV, internet, bilgisayar oyunları ve teknolojik aletlerin bağımlısının günümüzde hızla artması sosyal ilişkilerin bozulmasına ve asıl gerçeklik yerine sanal gerçekliğin almasına neden olmaktadır. TV ve internet, bireylerin beraber geçirdiklerin zamanın kısalmasına neden olmaktadır. (Demir, 2011: 902). TV, internet vb. teknolojik aletler sosyal sermayenin azalmasına neden olabilirken akademik başarıyı da sekteye uğratabilmektedir. Çünkü önceki tablolarda görüldüğü gibi öğrenciler boş zamanlarını en çok TV izleyerek, bilgisayar ve telefon oyunları oynayarak ve internette gezinerek değerlendirmektedir. Televizyon izleme bakımından dünya sıralamasında ilk sıralarda yer alan Türkiye'de TV sadece toplumsal bir sınıfı değil bütün herkesi etkilemektedir. Yapılan görüşmelerde TV, bilgisayar oyunları vb. teknolojik aletlerin öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediği bazı öğrenci ve öğretmenlerin gözünden şu şekilde değerlendirilmektedir:

> *...insanlar işte bir piyango biletinin peşinde koşuyor, toplumda gitgide böylece bir yozlaşma söz konusu. Yani başarılı olsun da nasıl olursa olsun böyle olunca da tabi derslere gelirken ilgi gösterilmiyor, televizyonda çeşitli diziler izleniyor çocuklar onlara hevesleniyor. İşte Polat Alemdarvari tavırlar sergiliyor. Bunu hem sınıfta hem dışarı da sergilemektedir. Ailesiyle ilişkilerde yine bu şekildedir. Dolayısıyla eğitim-öğretime gereken önem verilmiyor. Bir defa eğitimden*

koptunuz mu ona tekrar dâhil olmanız zor oluyor (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013)

Kendimden bilirim. Ne zaman ders çalışmak istesem, gözüm yandaki teknolojik aletlere kayıyor. Bir öğrenci ders çalışmaya ara verdiğinde öyle teknolojik eşyayla ilgilenmemeli. Çünkü kafa dağılıyor. O tür şeylerin öğrencileri yanlış etkilediğini düşünüyorum. Elektronik eşyalara çok önem vermemeli (Mehmet, özel okulda öğretmen, 2013).

İnternete cafe sayısının hızla artması, televizyonun 24 saat artık açık olması, televizyonda çocuklara zarar verebilecek yayınların olması çocukları olumsuz etkiliyor, ders çalışmasını engelliyor (Muzaffer, Türk-Eğitimsen üyesi: öğretmen, 2013).

Urfa'da orta sınıf ailelerde artık bir TV yok birkaç tane var, durum böyle olunca çocuk TV'deki alışkanlıkları ediniyor (Süleyman, Özgür-Eğitimsen üyesi: öğretmen, 2013).

Her birin elinde cep telefonu koridorda geziyorlar. Disiplinsizlikten kaynaklanan bir olumsuzluk var. Bu da başarıyı etkiliyor, olumsuz etkiliyor. Tabletleri almış saz gibi her yerde kullanıyorlar (Halil, Anadolu lisesinde öğretmen, 2013).

-Sizce bugün gençlerin en büyük problemleri nelerdir?

-Telefon, bilgisayar, teknoloji

-Bu araçlar ne problem oluşturuyor?

-Ders çalışmalarını etkiliyor, uyku saatleri değişiyor, asosyal oluyor öğrenci (Elif, Anadolu lisesinde öğrenci, 2013).

Yapılan görüşmelerde ortaya çıktığı gibi TV, bilgisayar, telefon ve teknolojik aletler öğrencilerin ders çalışmasını engelleyebilmekte, öğrencilerin başarılarının düşmesine etki edebilmekte ve kısmen asosyal bir nesil yetişmesine neden olmaktadır.

5.2. Araştırma Kapsamına Giren Okullar ile İlgili Bulgular

"Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması" adlı bu çalışmanın iki bileşeni bulunmaktadır: Birinci bileşen aile ve öğrenci, diğeri ise okuldur. Bu bölümün birinci kısmında aile ve öğrenci ile ilgili bulgular ele alındı. İkinci kısımda ise okullar ile ilgili bulgular ele alınacaktır. Bu kapsamda görüşme yapılan 1 Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, 3 idareci, 3 rehber öğretmen, 6 öğretmen, farklı sendikalarda etkin rol alan 3 öğretmen, veli ve idarecilerin görüşlerine yer verilecektir. Okulların sahip olduğu sosyal sermayeyi irdelemek amacıyla çalışanın okula bağlılığı; okul personeli, aile ve öğrenciler arasındaki ilişki; işbirliği, güven ve farklılıklara yönelik tolerans gibi unsurlar üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda, okulda görüşme yapılan eğitim profesyonellerine aynı zamanda 30 sorudan oluşan bir likert tipi bir form da dolduruldu.

5.2.1. Araştırma kapsamına giren okullarda görüşme yapılan kişilerin genel özellikleri

Bu araştırmada daha detaylı bilgilere ulaşmak amacıyla görüşme yapılan kişiler farklı statülerden seçildi. Bu amaçla; Şanlıurfa Eyyüp Göncü Lisesi'nden bir erkek idareci, Şanlıurfa Kısas Lisesi'nden bir erkek rehber öğretmen, Şanlıurfa İMKB Lisesi'nden bir kadın rehber öğretmen, Şanlıurfa Kız Meslek Lisesi'nden bir kadın rehber öğretmen ve bir erkek öğretmen, Şanlıurfa Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nden bir erkek öğretmen, Şanlıurfa İmam Hatip Lisesi'nden bir kadın öğretmen, Şanlıurfa ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nden bir erkek idareci, Şanlıurfa Anadolu Lisesi'nden bir erkek öğretmen ve bir özel okulda bir kadın öğretmen ve bir erkek idareci ile görüşmeler yapıldı.

Şanlıurfa Eyyüp Göncü, Şanlıurfa Kısas, Şanlıurfa İMKB, Şanlıurfa Kız Meslek ve Şanlıurfa İmam Hatip liselerinde görüşme yapılan kişiler, bulundukları okulda 1-2 yıldır görev yapmaktadır. Şanlıurfa Teknik ve Endüstri Meslek, Şanlıurfa Anadolu ÇEAŞ ve Şanlıurfa Anadolu liselerinde görüşme yapılan kişiler 3-4 yıl arasında; Şanlıurfa Fen lisesinde görüşme yapılan kişi 5-6 yıl arasında bulundukları okulda görev yapmaktadır.

5.2.2. Farklı okullarda görüşme yapılan kişilere uygulanan anket sonuçları ve görüşmelere ilişkin bulgular

Farklı okullarda görüşme yapılan kişilere yarı yapılandırılmış görüşme soru tekniğinin yanında, likert tipi soru tekniği olan ve bireyin okula bağlılığı; okul personeli, aileler ve öğrenciler arasındaki sosyal etkileşimi; bireyin bulunduğu okuldaki işbirliği, güven ve farklılıklara yönelik gösterilen toleransı ölçmek amacıyla 30 sorudan oluşan bir anket uygulandı. Anket sonucu sorunun olumlu ve olumsuzluk durumuna bağlı olarak tamamen katılıyorum 2, katılıyorum 1, fikrim yok 0, katılmıyorum -1, tamamen katılmıyorum -2 puan verilerek puanlama sistemine gidilmiştir. Aşağıdaki tabloda farklı liselere göre, bu puanlama sisteminin sonucu verilmiştir.

Tablo 64. Araştırma Kapsamına Giren Okulların Nicel Verilere Göre Sosyal Sermayesi

Liseler	Hesaplanan puan
Teknik ve Endüstri Meslek L.	-31
Kız Meslek Lisesi	-4
Kısas Lisesi	2
İmam Hatip Lisesi	12
Eyyüp Göncü Lisesi	15
Anadolu Lisesi	20
ÇEAŞ Anadolu Lisesi	24
Özel Okul	38
Fen Lisesi	8

Yukarıdaki tabloda, farklı okullarda görüşme yapılan kişilere uygulanan anketin puanlama sonucu verilmiştir. Uygulanan anket sayısı çok az olduğundan bu okulların sosyal sermayesi hakkında bu puanlama sistemine bağlı olarak değerlendirme yapmak çok güç olsa da yapılan görüşmelerin detayıyla ilgili bir perspektif sağlamaktadır. Bu puanlama sonucuna göre liseler karşılaştırıldığın en yüksek puanı bir özel okul, en düşük puanı ise Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi aldığı görülmektedir. Yukarıdaki tablodaki veriler, fen lisesi hariç diğer liselerin sosyal sermayesi ile bu liselerin üniversiteye kazandırdığı öğrenci sayısı arasında bir paralellik bulunmaktadır. Fen lisesinde ise fen ağırlıklı dersler işlendiğinden özellikle sosyal etkinliklerin düzenlenmesi bakımından diğer okullara göre yetersiz kalmaktadır. Ayrıca, fen lisesinde okuyan öğrencilerin çoğu belli bir bilgi birikimine sahip, özel ders ve dershanelere gittiği için öğretmenlerin onlar için büyük bir çaba sarf etmesine ihtiyaç bırakmamaktadır.

Öğretmen ve idareciler bakımından sosyal sermayenin önemli bir göstergesi öğretmen ve idarecilerin görev yaptıkları okulda öğrencilerin geleceklerine yönelik çalışmalar gerçekleştirmesidir. Farklı okullarda görüşme yapılan öğretmen ve idarecilerin çoğu görüşmelerde, görev yaptığı okullarda okuyan öğrencilerin "başarısı ve geleceği beni ciddi bir şekilde ilgilendirmektedir" şeklinde ifade ettiler. Ancak, öğrencilerin başarılı olması için okulunuzda ne tür çalışmalar yapılıyor denildiğinde, gerçekleştirilen ciddi bir çalışma ortaya çıkmamaktadır. Öğrencilerin başarılı olması amacıyla Şanlıurfa'da okullar içerisinde en büyük çalışmalardan birini gerçekleştiren ve üniversiteye kazandırdığı öğrenci sayısı bakımından birinci sırada yer alan ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nden görüşmeye katılan bir idareci, okulda yaptıkları çalışmaları şu şekilde açıklamaktadır.

> *-Biz bu sene yılsonuna kadar özellikle YGS'ye yönelik 9. Sınıflarda ücretsiz kurslar açtık yılsonuna kadar bu devam etti. Yine 10, 11, 12. Sınıflar için olimpiyatlara hazırlama kursu adı altında her gün, her gün istinasız saat 2 ile 4 arasında yine bir kurs açtık. Katılan öğrencilerimizin çoğu yararlandılar. Geri*

kalan büyük bir kısmı da dershanelere gittiği için katılmadılar. Gerçi ben onlar için bir kayıp olarak görüyorum çünkü okulda birebir aldıkları kurslar hatta bireysel olarak da veriliyor bir şekilde dershanelerden daha etkili olduğunu düşünüyorum. Bu konuda velileri de uyardım halde katılmadılar, dershaneyi daha ön planda tutuyorlar, tabi bu öğrenci için bir kayıp, veli de bunun bilincinde değil. O nedenle öğrencilerin tümüne ulaşamadık ama öğrencilerin %60'ı bu kursları takip ettiler, başarılı olduklarını gördük. Bu yıl bence okulumuz altın yılını yaşıyor, 22 öğrenci sayısalda 420 puanın üzerinde ki bunların çoğu önemli yerleri kazanacağını umuyoruz, sadece bir TM sınıfımız var ora da 4 öğrenci 400 puanın üzerinde puan aldılar. Geri kalanların önemli bir kısmı 350 ile 400 arasında puan aldılar. Bu yıl öğretmenler de çok büyük gayret gösteriyorlar. LYS sınavlarında da başarıyı hep beraber göreceğiz, umutluyuz, çocuklarımız çok iyiler. Ancak aynı çalışmayı ileriki yıllarda daha hızlı bir şekilde devam ettirmeyi düşünüyoruz. Çünkü bize emanet edilen çocukların sorumluluğunu biliyoruz ve taşıyoruz. Bir şekilde onları en iyi ortamlara götürebilmek için arkadaşlarımızla gayret ediyoruz.

-Sizi bu çalışmalara motive eden nedir?

-Öncelikli olarak öğrencilerin istekli olması bize şevk veriyor ve yine velinin duyarlılığı söz konusu, öğrenciler çalışıyor, öğrenciler problemsiz, bunlar çalışma azmimizi artırıyor. Öğretmenlerle birlikte sürekli olarak başarıyı artırmak için toplantılar yapıyoruz. Velilerle birebir görüşüyoruz. Okulun Web sayfasında öğretmenle velinin görüşme saati bildirilmiştir. Kısaca eğitimi olumlu yönde başarıya götürecek tüm faaliyetleri değerlendiriyoruz. Bu anlamda okulumuzu ilimizde en iyi Anadolu Lisesi olarak görüyoruz. Sonuçlar da onu gösteriyor (Mahmut, Anadolu lisesinde idareci, 2013).

Şanlıurfa ÇEAŞ Anadolu Lisesi hariç araştırma yapılan devlet okulların hiç birinde öğrencilere yönelik birebir çalışma gerçekleştirilmemektedir. Benzer şekilde, hiçbir okulda öğrencilerle birebir ilgilenme söz konusu değildir. Okulun yapmış olduğu bu yoğun çalışmanın öğrencinin akademik başarısını arttırmada olumlu bir etkisinin olduğunu rahatlıkla söylebiliriz. Sonuç olarak bu tür bir okul kültürünün de etkisiyle, Şanlıurfa'da üniversiteye en çok öğrenci kazandıran okul olmuştur. Daha önce, ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nde görev yapan bir öğretmen okulun güçlü sosyal sermayesini anlaşılması için önemli olan şu sözleri sarf etmektedir:

> *-Ben ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nde de görev yaptım. Okul müdürünün öncelikle öğretmenleri yönlendirmesi gerekiyor, öğretmenlerin o bilinci kazanması gerekiyor. Ben orada görev yaparken bizim müdürümüz öğrenciden önce öğretmenlerden işe başlardı. Öğretmenler bilinçlendirilirdi daha sonra öğrencileri yönlendirmek zor olmuyordu.*
>
> *-Diğer okullarda bunlar yapılmıyor mu?*
>
> *-Sanmıyorum. Eğer yapılsaydı başarı biraz daha yüksek olurdu, çünkü okul müdürümüz Üniversite sınavından başarılı olmak için çok çaba harcadı ve karşılığını da aldı. Üniversiteye öğrenci yerleştirme sıralamasında ÇEAŞ Anadolu birinci sırada. Diğer okullarda da aynısı yapılabilir. Bir Anadolu lisesi kadar olmasa da her sınıftan 5-10 öğrenciyi kazandırsa bile okul başarısı yükselir (Sevda, imam hatip lisesinde öğretmen, 2013)*

Görüşmelerde de görüldüğü gibi, öğretmen ve idarecilerin görev yaptığı okula karşı aidiyet duygusu beslemesi, öğrencilere yönelik gösterilen yoğun ilgi, öğretmen ve idareciler arasındaki koordinasyon, işbirliği akademik başarıyı artırmaktadır. Bir özel okulda görüşme yapılan bir öğrenci de eğitim-öğretim gördüğü okulun sahip olduğu sosyal sermayeyi şu şekilde açıklamaktadır:

> *Öğretmen ve idareciler çok fazla ilgileniyorlar. İlgilenmezse bu kadar yoğun istek olmaz herhalde. Ki bence bu okul Urfa'nın en iyi lisesidir. Fen Lisesi*

olsun, TOB Lisesi olsun hiçbir lise ….'ya yetişemez (Gizem, özel lisede öğrenci, 2013).

Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin az çok bir temeli olduğu için bu tür okullarda neredeyse gerçekleştirilen her bir çalışma karşılığını bulmaktadır. Başka bir ifadeyle, sosyal sermayenin bir göstergesi olan "karşılıklılık" göstergesi işlerlik kazanmaktadır. Başarı düzeyi düşük okullarda ise öğretmen ve idarecilerin öğrenciye bakışı negatif olabilmektedir. ÇEAŞ Anadolu Lisesi'nde normal derslerden hariç ücretsiz kurslar düzenlerken, başarı düzeyi düşük meslek liselerinde bazı öğretmenler kendi derslerini bile layıkıyla vermemektedir. Nitekim bir meslek lisesinde görev yapan bir öğretmen bu durumu şu şekilde izah etmektedir:

Meslek liselerinde başarı düzeyinin düşük olmasının bir nedeni de öğretmenlerin kontrolsüz ders anlatmaları, ya da dersin içeriğini anlatmamalarıdır. Bunlar bunu anlamaz deyip konuyu tam vermemeleri. Öğretmenlerin çocukların eğitim seviyelerine inememeleri. Biliyorsunuz artık müfettişler okula çok gelip gitmiyor. Bu kaldırıldı, bunun kaldırılması çok saçma. Öğretmenin -ben de dahil- bir yaptırım gücü hissetmeleri lazım. Özel okuldayken neden öğretmenler çok iyi, onların çoğu alan dışı hizmet yapıyor, ama orada bir yaptırım var, onları motive eden bir şey var. Öğretmenleri çok bağımsız bırakmak da iyi değil. Bunlar gerçekten insanın yapısında var (Gülsüm, meslek lisesinde rehber öğretmen, 2013).

Rehber öğretmenin ifadesine benzer bir biçimde başka bir meslek lisesinde görev yapan bir öğretmen, meslek lisesinde çalışan bazı öğretmenlerin ilgisizliğini şu şekilde açıklamaktadır:

Ben 22 yıl öğretmen ve idarecilik yaptım. 11 yıl idarecilik yaptıktan sonra dedim ben tekrar öğretmen olmak istiyorum ve büyük bir istekle meslek lisesinde öğretmenliğe başladım. Yeni göreve başlayan bir öğretmen gibi büyük bir coşkuyla öğretmenliğe başladım. Orada beraber çalıştığımız öğretmen arkada

bana dedi ki: ya bu devlet bana niye maaş veriyor, ben çalışmıyorum ki. Ben haftada 2,5 gün gelip burada zaman geçiriyorum. Yaş haddinden emekliliği bekleyen, acaba rotasyondan hangi okulda idareci olup çöreklensem diyen öğretmenlerimiz var. Eğitime bir bütün olarak bakmamız lazım. Bizi motive edecek değerlerimiz yok (Salih, meslek lisesinde öğretmen: özgör-eğitimsen üyesi, 2013).

Çocuğu meslek lisesinde okuyan bir veli de meslek lisesi ve devlet okullarındaki öğretmenlerin, öğrenciye ve derslere yönelik olumsuz davranışlarına dikkat çekmektedir:

Okullarda yeterli düzeyde ilgi yok, bir özel okulda sağlanan başarı devlet okulunda neden sağlanmasın, öğretmenler yeterli ilgilenmiyor. Bütün öğrencilerin seviyesi bir değildir ama öğretmenlerde de sorun var. Bazı öğrenciler geç algılayabilir ama öğretmen üzerinde yoğunlaştığında, özveri ile çocuğa öğretebilir. Öğretmen çocuktan hemen vazgeçmemesi lazımdır. Öğretmen oradaki çocuğu kendi çocuğunu farz etsin, öğretmenlerin öyle ilgilenmesini ister miydi? Empati kuracak. Veli toplantısına katılıyorum, veli toplantısı da laf olsun torba dolsun verimli olduğuna inanmıyorum. Geliyorsun çocuğun durumu nasıldır iyidir veya iyi değildir, neden iyidir ya da neden iyi değildir bunlar sorgulanmıyor. Veli toplantıları göstermelikten başka bir şey değildir. Bir görüş alışverişi olmuyor (İbrahim, veli, 2013).

Meslek liselerinde görev yapan bazı öğretmenlerin ilgisizliğini meslek lisesinde okuyan bir öğrenci de şu şekilde dile getirmektedir:

Burada hocalar çocukların üzerine fazla düşmüyorlar, anlatıyorlar bırakıyor, fazla üzerine düşmüyorlar, dershanede olsaydı üzerimize düşerlerdi, derdi al bu testi çöz sonra beraber çözelim. Hangi soruyu anlamadın diye sorardı. Bizi dershaneye yönlendiriyorlar (Şule, meslek lisesinde öğrenci, 2013).

Yukarıda, yapılan birçok görüşme örneğinde görüldüğü gibi meslek liselerinde okuyan öğrencilere yönelik bazı öğretmenler tarafından olumsuz bir beklenti söz konusudur. Bu durum, bu okulların daha düşük bir sosyal sermayeye sahip olduğunun göstergesidir. Meslek liselerine göre biraz daha yüksek bir sosyal sermayeye sahip olan düz liselerde de benzer davranışlara rastlamak mümkündür. Nitekim, çocuğu düz lisede okuyan bir veli bu ilgisizliği şu şekilde dile getirmektedir.

> *...birbirinden farklı öğretmenler vardır. Bazı öğretmenler hiç ders işlemeyebiliyor, bazı öğretmenler sadece maaşına bakıyor. Öğretmenler öğrenci ile ilgili bir sorun varsa bunu aileleriyle paylaşması gerekiyor, bunu yapmıyorlar, üzerinde durmuyorlar, bazıları ben dersimi anlattım alan almıştır diyor, onlar da eğitimi önemsemiyor, Urfa'yı önemsemiyor. Kendilerini sorumlu hissetmiyorlar. Benim çocuğum sınıfta kaldı. Çocuklarımızın hiçbiri ilköğretimde zayıfları yoktu. Bir gün okuldan geri kalmasın diye çalıştırmadık. Bir öğretmen ona kafayı takmış, çocuğumun ne yaptığını bilmiyorum, demiş seni mutlaka sınıfta bırakacağım. Eşim okula gitti müdürle görüştü. Müdür demiş, sen daha erken gelmiş olsaydın ilgilenirdik, şimdi artık karneyi almış yapılacak bir şey yok. Bizim çocuğumuz öğretmen yüzünden okulda kaldı (Fatma, veli, 2013).*

Okullar arasındaki sosyal sermaye farklılığını gösteren bir veri de araştırma sürecinde yapılan gözlemlerdir. 2012-2013 eğitim-öğretim bitmesine 2 hafta kala çeşitli veriler toplamak amacıyla araştırma kapsamına giren liselere çeşitli ziyaretler düzenlendi. Bir düz lisede, idarecinin odasında bulunurken bir öğretmen içeri girdi ve idareciye "sınıfımda birkaç öğrenci kaldı göndereyim mi?" dedi. İdareci ise çocukların dışarıda boş boş gezdiğini, bırakmaması gerektiğini söyledi. Okulların kapanmasına daha 2 hafta varken, çoğu düz ve meslek liselerinde sınıflar boşalmıştı. Bir özel okula yapılan ziyarette ise okulun son haftası olduğu için öğrenciler gelmemişti ve sınıfta sadece bir kişi vardı. Başında bir öğretmen onunla birlikte ders çalışıyordu. Bir tarafta devlet okullarında, özellikle meslek ve düz liselerde okulun kapanmasına daha iki hafta kala

öğretmenler öğrencileri eve gönderirken diğer tarafta özel okulda sınıfta kalan bir kişi ile ders işleniyordu. Elbette ki öğretmenlerin öğrencilere göstermiş olduğu bu ilginin üniversite sınavlarında karşılığını bulmaktadır.

5.2.3. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak motivasyon

Motivasyon; akademik başarı açısından sosyal sermayenin vazgeçilmez bir unsuru ve akademik başarının önemli anahtarlarından biri olarak kabul edilmektedir. Akademik başarı için bütün şartlar bir araya gelse bile, eğer öğretmen ve öğrenci yeterli motivasyona sahip değilse, başarı kolay kolay yakalanamaz. Şanlıurfa'da öğretmen ve idarecilerin motivasyonunu engelleyen birçok neden vardır. Meslek ve düz liselerde görev yapan öğretmenlerin temel eğitimi düşük bir öğrenci kitlesi ile karşılaşması, öğretmen, idareci ve veliler arasındaki iletişimsizlik, velilerin ilgisizliği, il dışından gelen öğretmenlerin yüksek ev kiraları ödemeleri ve kısa sürede tayin isteme düşüncesi bu nedenlerden bazılarıdır. Yapılan görüşmelerde, motivasyon ve akademik başarı arasındaki ilişkiye işaret eden şu çarpıcı açıklamalar yapıldı:

- Daha önce görev yaptığınız Anadolu lisesindeki çalışmalara değindiniz. Orada öğretmen, idareciyi motive eden şey neydi?

-Orada müdürün bir hissesi var herhalde. Ben oradaki öğrencilere uyguladığım bazı şeyleri buradaki öğrencilere de uygulamaya çalıştım 11. Sınıflara. Bir kısım öğrencilerde gerçekten olumlu sonuçlar aldım ama büyük bir kısmı takip etmedi. O da ancak kolektif hareket edilirse başarılı olur. Birlikte hareket etmek gerekiyor yoksa bir kişinin çabasıyla olmuyor. (Sevda, imam hatip lisesinde öğretmen, 2013).

Okulun performansı, öğretmenin performansı veliye bağlıdır. Veli bilinçli değilse, çocuğunun eğitimini takip etmiyorsa öğretmenler de önem vermiyor, eğer veli sorguluyorsa, çocuğunu takip ediyorsa öğretmen de daha fazla özen gösteriyor (Sevda, özel okulda öğretmen, 2013).

Velilerin çocukların eğitimlerini takip etmemesi, biz okul yönetimi olarak da olumsuz yönde etkileniyoruz. Bizim tek isteğimiz velilerin bizlerle iç içe olması, çocuklarının kazanmaları gerektiğini, bu süreçte beraber çalışmamız gerektiğini düşünüyoruz. Yaptığımız toplantılarda birinci öncelik olarak veli katılımın az olduğunu görüyoruz. Katılanlara da başarıyı artırmak için arada bir tekrar okula gelip öğrencilerini takip etmelerini, araştırmalarını onlardan rica ettiğimiz halde olumlu bir sonuç aldığımızı pek söyleyemeyiz. Kısaca bizim okul için söylersek, veli toplantılarına katılım %30'larda kalıyor (Mahmut, Anadolu lisesinde idareci)

Öğretmenler ile idareciler arasındaki problemler öğrencilere yansıyor, öğretmen ile idareciler arasında iletişim kopukluğu var. Dolayısıyla sağlıklı eğitim verilemiyor. Başarılı okullarda başarıyı sağlayan önemli bir faktör sağlıklı ilişkilerdir. Öğretmenler eğitime bilinçli yaklaşmalı, eğitimin ne olduğunu ilk önce onlar anlamalıdır. Eğitim ve sosyal faaliyetler iç içe olmalıdır. Yetiştirme tarzı dönemsel farklılığa göre yapılmalıdır. Ortak kararlar velilerle görüşülmeli, öğrencilerle paylaşmalıdır (Sevda, özel okulda öğretmen, 2013).

Genel olarak öğretmen öğretmendir, bütün okullarda 3 aşağı 5 yukarı birbirine benzerdir. Ancak öğretmenin performansını birazcık da belirleyen öğrencidir. Nerde ki siz bir sınıfa giriyorsunuz güdülenme düzeyi %100 olan, zeka seviyesi yüksek bir öğrenci kitlesiyle karşılaşıyorsunuz nerde ki güdülenme düzeyi yerlerde olan sınıfta ders işlemek. Aynı öğretmeni bu iki aynı sınıflara sokun ve oradaki eğitimi görün. Tabi ki şu an Türkiye'de birçok lise var; fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, düz liseler, meslek liseleri. Her okulda aynı kalitede eğitim verildiğine ben inanmıyorum, bunun çoğunluğu da öğrenciye bağlı. Öğretmenin de etkisi muhakkak ki vardır ama öğrenci kitlesi bence önemli (Yusuf, düz lisede idareci, 2013).

Öğretmenler arasında koordinasyon yok. Öğretmeni meşgul eden bir sürü şey var. Ev kiraları pahalıdır. Kafası dolu olan bir öğretmen verimli olamaz. Rahat kafa daha iyi eğitim demek (Ali, meslek lisesinde öğretmen, 2013).

Yukarıda birkaç örneği verilen görüşmelerde görüldüğü gibi, aile, öğretmen ve öğrenci arasındaki koordinasyonsuzluk ve buna benzer bir takım nedenler okulların sosyal sermayesinin düşmesine neden olarak, akademik başarı önünde engel oluşturmaktadır. Özellikle meslek ve düz liselerde okuyan öğrencilerin temel eğitimlerinin eksik olması, motivasyon eksikliğine ve akademik başarısızlığın yeniden üretilmesine neden olmaktadır.

5.2.4. Sosyal sermayenin bir göstergesi olarak öğretmen, idareci ve veli arasındaki ilişki

Bir önceki alt başlıkta öğretmen, idareci ve veli arasındaki iletişimsizliğin ve bu kişiler arasındaki koordinasyonsuzluğun motivasyonun düşmesine neden olduğu anlatıldı. Peki, bu iletişimsizlik neden kaynaklanıyor? Bu iletişimsizliğin önemli bir faktörü yerel dinamikler olsa da il dışından gelen öğretmenlerin yerel kültürel yapıyı tanımaması ve bilmemesi bu iletişimsizliğe büyük bir etki oluşturmaktadır. Ayrıca, bazı idarecilerin liyakatsizlikleri de bu iletişimsizliği beslemektedir. Bununla birlikte, velilerin çocukların okuduğu okula giderken sadece idarecilerle görüşmesi, öğretmenlerini göz ardı etmesi de iletişimsizliği besleyen bir diğer nedendir.

...bir kere buraya gelen öğretmenlere yönelik milli eğitimin yapmış olduğu bir uyum semineri vardı. Urfa'ya yeni atanan öğretmenlere yönelikti. Urfa'nın kültürel yapısı, ergen psikolojisi, aile yapısı gibi birçok konu vardı. Ben bu seminerleri çok beğenmiştim. Çünkü öğretmen bunları bilmeyince aile ile öğrenci ile kolay bir şekilde iletişim kuramıyor. Ancak eğitime birçok öğretmen katılmadı. Bir yaptırım olması gerekir (Gülsüm, meslek lisesinde öğretmen, 2013)

Urfa olarak öğretmen ve idareciler toplumsal sorunlara karşı yeterli düzeyde duyarlılık göstermiyor, bu konuda yetersiziz. Sadece bizim okulla ilgili değil genel olarak Urfa'da bu konuda idarecilerin çok ciddi bir eğitimden geçmesi gerekiyor, seminerler düzenlemesi gerekiyor. Çünkü görev yaptığın ilin ekonomik, sosyal, siyasal sorunlarını iyi tahlil edebilen yöneticiler ancak öğrencilere de yaklaşımında bu eksiklikleri görür. Eğitimi daha üst seviyelere çıkartmak için yardımcı olabilirler. Bu noktada ciddi bir eğitimden geçirilmesi gerekiyor. İdareci ve veli ayağının mutlaka öğretmen dâhil edilerek gerçekleşmesi gerekiyor. Genelde idareci, veli sorunları kendileriyle çözmeye çalışmaktadır. Üçüncü ayağı eksik kalmaktadır. Hâlbuki öğrenciyi en yakından tanıyan öğretmen, dolayısıyla öğretmen düşüncesi çok önemlidir bu noktada. Veli de okula geldiği zaman önce idareci ile görüşür, öğretmen ile görüşmesi ikinci plandadır, arka plandadır. Dolayısıyla bir yerde idareci memnun edildikten sonra öğretmen zaten okeylemiştir şeklinde düşünülüyor. Buda yanlış bir algıdır zaten. Öğrencinin derse ilgisini, katılımını, öğrencinin arkadaşlarıyla ilişkisini en iyi bilen öğretmen. Bizzat derse girdiği için, onu orada yerinde müşahede ettiği için iletişime geçilecek ilk kişi öğretmen ondan sonra rehberlik servisidir. Buralardan yararlanmak icap eder (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013).

Ailenin gerçekten öğretmene güvenmesi gerekiyor. Öğretmenlerin ailelerin seviyesine uygun beceri seviyesi geliştirmesi gerekiyor. Şunu bekleyemeyiz. Veli öğretmene her zaman saygı duysun her zaman hak versin. Yeri geldiğinde öğretmen velinin anlayabileceği dilden konuşması gerekiyor. Anlatabilmenin yollarını da öğretmenin bulması gerekiyor. Bu açıdan bu bölgeye ait öğretmenlerin bu işi daha kolay inanırsa öğretmeni daha iyi anlıyorlar, daha iyi güveniyorlar, daha fazla samimi duygularla bu eğitimi alıyorlar. Ama eğer şey psikolojine sokarsan işte biz batıdayız, şudur budur dersen inanın ertesi sabah öğrenci bulamazsın (Gülsüm, meslek lisesinde rehber öğretmen, 2013)

Bu görüşme detaylarından da anlaşılacağı üzere, öğretmen ve idarecilerin toplumsal sorunlara ve bu bağlamda eğitim sorunlarına ciddi bir şekilde eğilmedikleri söylenebilir. Eğitimcilerin öğrencilere her yönüyle tanımaları ve onlara yararlı olabilmeleri için Şanlıurfa'nın sahip olduğu, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal koşullarını bilmesi gerekiyor. Ancak, buna yönelik bir çaba olmadığından velilerle iletişime geçilmesi zorlaşıyor ya da geçilemiyor. Sosyal sermayenin varlığına ve güçlülüğünün referansı olan bazı unsurlar, Şanlıurfa'da yetersiz kalıyor. Böylelikle Şanlıurfa'da akademik başarısızlık daha da çetrefilli bir hal almaktadır.

5.2.5. Sosyal sermayeyi olumsuz etkileyen mekânsal değişiklik ve akademik başarıya yansıması

Coleman'a göre, öğrencinin ailesinin sürekli yer değiştirmesi veya göç etmesi, onun gidilen yere uyum sağlamasını zorlaştırmakta ve akademik başarının düşmesine neden olmaktadır. Bu durum, sadece öğrencinin başarısının düşmesine neden olmamakta, öğrencinin okulu bırakmasına bile neden olabilmektedir. Ancak, Şanlıurfa'da sürekli mekan değiştiren öğrenci değil, çoğu zaman öğretmen olmaktadır. Yeni gelen öğretmenlerin kısa süre içerisinde tekrar tayin isteyip gitmesi, öğrencilerin onun yerine gelen öğretmene uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır. Öğrenciler tam öğretmenlerine alışmışken öğretmenin gitmesi, öğrencilerin derslere ve okula karşı olumsuz duygular beslemesine neden olmaktadır. Görüşme yapılan meslek lisesinde görev yapan rehber öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmektedir.

> *Urfa'nın eğitimle ile ilgili en önemli sorunlardan biri buradaki öğretmenlerin tayin yolu bulup gitmeleri ve çocukların birçok öğretmenle muhatap olmaları ve bir türlü bunlara alışamamaları. Bu noktada gerçekten eğitimin ciddi bir reforma ihtiyacı var. Özellikle branş öğretmenlerin bir yıl kalıp eş durumundan ya da farklı sebeplerden gitmeleri çocukların alt yapısı oluşması açısından engel (Gülsüm, meslek lisesinde rehber öğretmen, 2013).*

Rehber öğretmenin de belirttiği gibi bir yıl içerisinde öğrencilerin bir yıl içerisinde birden çok öğretmen ile muhatap olmaları, onların yeni gelen öğretmenlere uyumlarını zorlaştırmaktır. Özellikle branş hocaların gitmesi öğrencilerin temel eğitimlerini kesintiye uğratmaktadır. Bu konu bir sonraki bölümde detaylı bir şekilde ele alınacağından burada kısaca değinilmiştir.

5.2.6. Örnkleklem kapsamına giren okullarda "güven" durumu

Sosyal sermayenin temel unsurlardan biri de güvendir. Nitelikli bir eğitim-öğretimin sağlanabilmesi için okulun sahip olduğu "güven" önemlidir. Güven unsurunun araştırma kapsamına giren okullarda akademik başarıyı nasıl etkilediği aşağıdaki tablodan yararlanarak değerlendirilecektir.

Tablo 65. Güven Açısından Okulların Durumu

Liseler	Kendimi bu okulda güvende hissediyorum.						Toplam
	Katılıyorum		Fikrim yok		Katılmıyorum		Toplam
	N	%	N	%	N	%	N
Eyyüp Göncü L.	8	30,8	7	26,9	11	43,3	26
Fen L.	18	40,9	11	25,0	15	34,1	44
Tek. End. Meslek L.	18	37,5	15	31,2	15	31,2	48
Kız Meslek L.	24	63,2	1	2,6	13	34,2	38
ÇEAŞ Anadolu L.	21	56,8	5	13,5	11	29,7	37
İMKB L.	42	62,7	11	16,4	14	20,9	67
Anadolu Lisesi	9	23,1	14	35,9	16	41,0	39
Kısas L.	17	68,0	5	20,0	3	12,0	25
Kız İ. Hatip L.	31	83,3	3	8,1	3	8,1	37
Erkek İ. Hatip L.	26	53,1	13	26,5	10	20,4	49
Toplam	214	52,2	85	20,7	111	27,1	410
Ki-kare	X^2=57,048 df(18) p.001<.05 n=410						

Öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü okulda kendini güvende hissetme durumuna tablodan bakıldığında, liseler arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Ancak, okulların güven dağılımına bakıldığında, akademik başarı düzeyi yüksek olan okullar lehine değil; kır-kent, cinsiyet ve tablodan çıkarılmayan karmaşık bazı ilişkilere göre şekillendiği izlenmektedir. Akademik başarı düzeyi çok yüksek olmayan Kız İmam Hatip, Kısas ve Kız Meslek liselerinde okuyan öğrenciler, okudukları okulda kendilerini daha güvende hissettikleri görülmektedir. Daha önce de değinildiği gibi, sosyal sermayenin bütün unsurları ile akademik başarı arasından pozitif ve güçlü bir ilişi kurmak mümkün değildir. Genel olarak, Şanlıurfa'nın güven düzeyi ve eğitim durumuna göz atıldığında şu bilgilere ulaşılabilmektedir. NTV'nin yapmış olduğu farklı kategoriler bağlamında iller istatistiği sıralamasına göre[15], Şanlıurfa geven açısından Türkiye'de 3. sıraya girerken eğitim açısından ise 81. sıraya girmiştir. Bezer şekilde, CNBC-e Business dergisinin yaptığı araştırmaya göre[16], Şanlıurfa güven açısından Türkiye'de ilk 10 il arasına girmiştir. Elbette, güven sağlıklı bir eğitim-öğretimin sağlanmasında gerekli bir unsurdur. Ancak Şanlıurfa'da bağlayıcı sosyal ağlara dayalı sosyal sermaye gibi sosyal sermayenin güven unsuru ile akademik başarı arasında da güçlü ve belirleyici bir ilişki kurmak mümkün değildir.

6. Şanlıurfa'da Akademik Başarısızlıkta Rol Oynayan Yapısal Faktörler

ÖSYM tarafından gerçekleştirilen birçok merkezi sınavda Şanlıurfa, Türkiye sıralamasının epeyce gerisinde kalmaktadır. Bu başarısızlığa aile ve okulun sahip olduğu bir takım özellikler anlamına gelen sosyal ve kültürel sermayenin haricinde, eğitim sistemindeki yapısal faktörlerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu yapısal faktörlerin başında öğretmen eksikliği, öğretmen sirkülasyonu (rotasyon), "ücretli" öğretmenler, derslik sayısı, "tecrübesiz" öğretmenler ve rehberlik servisinin etkin kullanılmaması gelmektedir.

---

[15] http://sanliurfa.com/haber122021-Urfa_En_Guvenli_3_sehir_ama.htm (Erişim tarihi: 10. 12. 2013

[16] http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/printnews.aspx?DocID=18622312 (Erişim tarihi: 13. 12. 2013

6.1. Öğretmen Eksikliği

Şanlıurfa'da ortaöğretimde öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayısı 16'dır (Milli Eğitim İstatistikleri, 2012-2013). Ancak bu oran liseler arasında öğrencilerin nüfusları ile orantılı bir dağılım göstermemektedir. Sınavla öğrenci alan fen ve Anadolu liselerinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı düşük iken, meslek ve düz liselerde bu sayı yükselmektedir. Çünkü fen liselerinde öğrenci sayısı yönetmelik tarafından sınırlandırılırken diğer okullarda böyle bir uygulama söz konusu değildir. Şanlıurfa'da ilköğretim kademesinde öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 32'dir. Bu bakımdan, Şanlıurfa Türkiye sıralamasında ilk sırada yer almaktadır (Seçilmiş Göstergelerle Şanlıurfa, 2011). Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı kendisi ile yaptığım görüşmede, 2012-1013 döneminde Şanlıurfa'da yaklaşık 10 000 öğretmen eksiği bulunduğunu ve öğretmen eksikliğinin önemini şu şekilde ifade etmektedir:

> *Diğer bir sorun öğretmen konusu. Eğitim-öğretim öğretmenle yapılacak bir şeydir. Okul donanımı çok iyi bir okul olsa, sınıf mevcudu da çok az olsa orada öğretmen yok ise bir şey yapamazsınız. İyi öğretmeniniz varsa şartlar çok kötü de olsa iyi şeyler yapabilir. Bizim öğretmen açığımız çok. Şu anda 10 000 civarında öğretmenimiz eksik. Türkiye'de öğretmen başına düşen öğrenci sayısı bakımından en yüksek ilerden biriyiz (Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, 2103)*

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de, Şanlıurfa'daki öğretmen eksikliğinin akademik başarısızlığın derinleşmesine önemli etkileri olduğunun altı çizilmektedir:

> *Yeterli düzeyde öğretmen yok ise, okul idaresi ne yaparsa yapsın meydana gelen açığı hiçbir zaman kapatamaz. Fizik dersine eğer müzik öğretmeni giriyorsa o açığı kapatamazsınız. Öğretmenler kendi branşı dışında derslere giriyor. Bu bir sorundur. Bir eğitim sıkıntısı oluşuyor (Sinan, Eğitim-Sen üyesi, öğretmen,2013).*

Şanlıurfa'da öğretmen açığı çok fazladır. Bu öğretmen açığı ücretli öğretmenlerle giderilmek isteniyor, buda sorun oluşturuyor (Süleyman, Özgür Eğitim-Sen üyesi, öğretmen2013).

Öğretmen, eğitim-öğretimin temel vazgeçilmez unsurudur. Yukarıda verilen birkaç görüşmede görüldüğü gibi, Şanlıurfa'da öğretmen eksikliği çok fazladır. Öğretmen eksikliği ya "ücretli" öğretmen formülüyle ya da öğretmenlerin kendi branşı dışındaki derslere girmesi yoluyla çözülmeye çalışılmaktadır. Bu da telafisi mümkün olmayan sonuçlara neden olmaktadır. Şanlıurfa'ya atanan öğretmen sayısı bakımından son yıllarda Şanlıurfa Türkiye sıralamasında ilk sıralarda yer almaktadır. Ancak; hızlı nüfus artışı, okullaşma oranının hızla artması, atanan öğretmenlerin kısa süre içerisinde tayin istemesi gibi nedenlerden dolayı atanan mevcut öğretmen potansiyeli çok yetersiz kalmaktadır ve bu durum eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir.

6.2. Öğretmen Sirkülasyonu

Şanlıurfa'da öğretmen sorunu ile ilgili büyük bir öğretmen açığı bulunmasına rağmen görüşme yapılan kişilerin çoğu, Şanlıurfa'da eğitim ile ilgili sorunları ele alırken öğretmen açığından ziyade özellikle öğretmen sirkülasyonunu vurgulamaktadır. Esasında öğretmen sirkülasyonu bir yandan öğretmen açığının nedenini de oluşturmaktadır. Coleman ve Putnam'a göre ailelerin sürekli mekan değiştirmesi sosyal sermayenin azalmasına neden olmakta ve dolayısıyla çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkilemektedir. Ancak Şanlıurfa'da sürekli mekan değiştiren öğrenciler değil, çoğunlukla öğretmenlerdir. Ayrıca, Şanlıurfa'daki mevsimlik işçi ailelerinin sayılarının da oldukça fazla olduğunu düşünürsek, öğretmenlerin sürekli değişmesi eğitime olan olumsuz etkileri katmerlenmektedir. .

Şanlıurfa İl Milli Eğitim çalışanlarıyla yapılan görüşmeye göre, Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmı il dışından gelen ve genellikle yeni göreve başlamış öğretmemelerden oluşmaktadır. Ancak, il dışından gelen öğretmenlerin büyük

çoğunluğu (yakın illerden gelen öğretmenler kısmen hariç tutulabilir) mümkün olan en yakın zaman içerisinde tayin isteyip gitmektedir.

Şanlıurfa'da bu hızlı öğretmen sirkülasyonu; okulların sosyal sermayesinin düşmesine, eğitim-öğretimde büyük bir hasar oluşmasına neden olmaktadır. Şanlıurfa'da öğrencilerin çoğu, zaten okulda verilen oldukça zor bir sosyalizasyon sürecini deneyimlemektedir. Ayrıca il dışından gelen öğretmenler de tamamen farklı bir kültürden geldiğinde, bu zaman zaman öğrenci ve öğretmenler arasında yabancılaşma ve birbirini tanımamaktan kaynaklanan bir takım sorunlar oluşturabilmektedir. Bu sorunlar; öğrenci ile öğretmen ve müfredat arasında köprü kurulmasına engeller oluşturmaktadır. Ancak, bütün bu sorunlara rağmen, öğrenci ve öğretmen arasında kurulan köprüler de öğretmen sirkülasyonu ile zedelenmektedir.

Şanlıurfa'da hızlı öğretmen sirkülasyonu sadece psikolojik sorunlara neden olmamaktadır. Özellikle, belli bazı branş derslerinin öğretmenleri, tayin ile gittiğinde, yerine hemen aynı branştan "kadrolu" öğretmen gelmemektedir. Bu eksiklik geçici bir süre ya "ücretli" öğretmen ya da farklı bir branştan öğretmenin o derse girmesi yoluyla telafi edilmektedir. Ancak, özellikle LYS, YGS'e çalışıp okul dışında farklı bir yerden ders alma imkanına sahip olmayan öğrencilerin tek başlarına bu boşluğu doldurmanın mümkün olmadığı gözlemlenmiştir. Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdür yardımcısı kendisi ile yapılan görüşmede Şanlıurfa'da hızlı öğretmen sirkülasyonuna dikkat çekmektedir:

> *Öğretmenle ilgili bir husus daha var. Öğretmen sirkülasyonu. Öğretmen sorunu derken ilk akla gelen öğretmen açığıdır ama öğretmen sirkülasyonu da çok önemlidir. Urfa'ya gelen öğretmenin Urfa'da kalış yılı ortalama 1.5-2 yıldır. Her yıl öğretmenlerimizin yaklaşık 3'te 1'i, 4'te 1'i değişiyor. Öğrenciler bu sene Ali'yi görüyorlar, gelecek sene Mehmet'i görüyorlar. Yıl içerisinde de sürekli değişiyorlar. Eş durumundan bu sene yaklaşık 500 öğretmenimiz değişti. Öğrenciler şimdi başka bir öğretmenle karşılaştılar. Gelen gidiyor. Gelen öğretmenler uzun vadeli hesap yapmıyorlar. Adam geldikten itibaren gitmenin derdinde olduğu için 1 yıllık, 2 yıllık plan yapıyor. 5 yıl burada kalacağını bilse,*

performansının değerlendirileceğini bilse, başarısının başarısızlığının ortaya çıkacağını düşünse, performansı daha farklı olacaktır. ben öğretmenleri eleştirmek adına söylemiyorum, bir gerçeği ifade etmek adına söylüyorum. Çok gayretli, çok iyi niyetli öğretmenlerimiz de var (Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, 2013).

Görüşmede de değinildiği gibi, Şanlıurfa'da hızlı öğretmen sirkülasyonu sadece psikolojik sorunlara, öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişim kopukluğuna neden olmuyor. Bununla birlikte, giden öğretmen yerine hemen yerine gelen olmadığı için uzunca bir süre o ders boş geçmektedir. Kısacası, Şanlıurfa'da hızlı öğretmen sirkülasyonu, akademik başarının düşmesine neden olmanın yanında eğitim ile ilgili birçok soruna kaynak oluşturmaktadır.

6.3. "Ücretli" Öğretmenler Sorunu

Tüm Türkiye'de olduğu gibi, Şanlıurfa'da eğitim ile ilgili diğer bir temel sorun "ücretli" öğretmenliktir. "Ücretli" öğretmen sorununa geçmeden önce "ücretli" öğretmenin tam olarak ne olduğunun biraz açmaya çalışalım. "Ücretli" öğretmen, herhangi bir okulda verdiği ders saat karşılığı ücret alan fakat ders verdiği okulda kadrosu olmayan, ön lisans veya lisans mezunu kişidir. Peki, "ücretli" öğretmenler eğitim ile ilgili hangi açılardan sorun oluşturmaktadır. "Ücretli" öğretmenler iki temel açıdan sorun oluşturmaktadır. Birincisi, "ücretli" öğretmen ders verdiği okulda kadrosu olmadığı ve bir bağlayıcılığı bulunmadığı için ne zaman dersi bırakacağı belirsizdir ve kısa süre içerisinde gitme riski çok yüksektir. Bu açıdan "ücretli" öğretmenin sürekli değişmesi, öğretmen sirkülasyonun devamı olarak da değerlendirilebilir. İkincisi, "ücretli" öğretmenler, bütün alanlardan ve hatta ön lisans mezunu kişilerden de alınmakta bu kişilerin büyük bir kısmı pedagojik formasyon ve alan bilgisine sahip olmamaktadır.

Ayrıca, "ücretli" öğretmenlik statüsü, öğretmenlere yeterince bir ekonomik gelir, sosyal güvence ve bir gelecek garantisi sağlamadığından, ücretli öğretmenlerin verimli çalışması için koşulların yeterli olmadığını da eklemek gerekir. "Ücretli" olarak çalışan

öğretmenler, daha iyi koşullarda başka herhangi bir iş bulduklarında, tereddüt etmeden "ücretli" öğretmenliği bırakmaktadır. Sonuç olarak, "ücretli" öğretmenlerin kötü çalışma koşulları, ister istemez genel olarak eğitimin kalitesini ve özel olarak da öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilmektedir.

Şanlıurfa'da yaşanan büyük öğretmen açığı ve gerçekleşen hızlı öğretmen sirkülasyonunu, milli eğitim; "ücretli" öğretmen formülüyle çözmeye çalışmaktadır. Ancak kısa vadede çözüm olan bu yöntem uzun vadede telafisi mümkün olmayan eğitim sorunlarına, tamiri mümkün olmayan hasarlara neden olmaktadır. Yapılan görüşmelerde "ücretli" öğretmenlerin çalışma koşulları konusunda önemli gerçeklere ulaşıldı:

> *Büyük bir öğretmen açığımız var. Bu açığı nasıl kapatmaya çalışıyoruz. Ücretli öğretmenle. 7000 civarında ücretli öğretmenimiz var. Üniversite sınavına girecek bir öğrencinin matematik dersine giren "ücretli" öğretmen yarıda bırakıyor. Her yerde değil ama bazı yerlerde bu var. "ücretli" öğretmen bazen branşı olmayan derse giriyor (Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, 2013).*

"Ücretli" öğretmenler sadece ortaöğretimde derslere girmemektedir ilköğretimde de derslere girmektedir. İlköğretimde derse giren "ücretli" öğretmenler daha önemli sorunlara neden olmaktadır. Görüşme yapılan bir rehber öğretmen bu duruma şu şekilde dikkat çekmektedir:

> *"ücretli" öğretmenler daha çok ilköğretimde çalışıyorlar. Özellikle köylerde çalışıyorlar. Yaşadığımız önemli sıkıntılardan biri bu. Çünkü, ücretli öğretmen dediğimiz adam pedagojik formasyon almış değil, alan mezunu değil, sonuç sonucu doğuruyor (Barış, rehber öğretmen).*

Akademik başarısızlık; çoğunlukla ortaöğretim düzeyinde ve merkezi sınavlarda açığa çıksa da başarısızlığın temelleri büyük ölçüde ortaöğretim öncesi dönemlerde atılmaktadır. Çünkü bir öğrenci, ilköğretimi bitirdikten sonra girmiş olduğu sınavlara bağlı olarak liseye gitmektedir. Başka bir ifadeyle, başarı sağlayan öğrenciler nitelikli

ve başarı düzeyi yüksek liselere giderken, bu sınavlarda başarı sağlamayan öğrenciler niteliği diğer okullara göre daha düşük liselere gitmektedir. Başarılı öğrenciler başarılı okullara giderek, başarılarını yenilemektedir.

Bu açıdan "ücretli" öğretmenlerin daha çok ilköğretimde çalışması ileriye dönük daha büyük sorunlara neden olmaktadır. Özellikle "ücretli" öğretmenlerin kırsal alanda çalışma oranlarının daha fazla olması, zaten eğitim kalitesi ve eğitim imkânlarına ulaşma açısından çok geride olan kırsal alanda akademik başarısızlığı derinleştirmektedir.

6.4. "Tecrübesiz" Öğretmenler, "Berberliği Başımızda Öğrenmek"

Öğretmenin yeterli düzeyde alan bilgisi ve pedagojik formasyona sahip olmaması eğitim-öğretimde olumsuz bir yankı bulmaktadır. Herhangi bir öğretmen bu niteliklere sahip olsa da bu bilgi ve beceriyi karşıdakine aktarması için belli bir deneyim gerektirmektedir. Bu açıdan Şanlıurfa'da akademik başarısızlığı etkileyen diğer bir faktör görev yapan öğretmenlerin önemli bir kısmının "tecrübesiz" olmasıdır. Tecrübesiz öğretmenler yukarıda değindiğimiz sadece "ücretli" öğretmenler değildir. Şanlıurfa'da görev yapan öğretmenlerin; yeni göreve başlayan kişiler olması, öğretmenlerin üniversitelerde yeterli düzeyde yetişmemesi, bu öğretmenlerin ders verdiği öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir. Görüşme yapılan Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, "tecrübesiz" öğretmenler ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi şu şekilde ele almaktadır:

> *Başka bir şey öğretmenliğe ilk başlayanlar buraya geliyor. Urfa'da bir söz vardır: "berberliği başımızda öğreniyor". Urfa'da hep ilk atanan öğretmen geliyor. Yani öğretmenliğe gelip burada başlıyorlar. Tecrübesiz arkadaşlar, okulu yeni bitiriyorlar burada göreve başlıyor. Gidin liselere, birkaç lise hariç 5-10 yıllık öğretmen bulamasın. Çoğu 1-2 yıllık öğretmendir. 1-2 sene sonra tayin isteyip gidiyor, yerine yenisi geliyor, bu devir dayım sürekli devam ediyor. Bütün bunlar öğretmenin öğrenci ile ilişkisini etkiliyor. Asker öğretmen bizde*

çok, özür gurubundan giden bizde çok, 500 öğretmen gitti onun yerine bulamadık onların yerine ücretli öğretmen aldık. Öğrenci YGS'ye, LYS'ye hazırlanıyor, alıştığı matematik öğretmeni bakıyor ikinci dönem yok (Şanlıurfa Milli Eğitim müdür yardımcısı, 2013)

Bu çalışma kapsamında görüşme yapılan öğretmen ve idarecilerin çoğu (11 öğretmen ve 8 idareci) görev yaptığı okullarda ilk yıllarıydı. Göreve yeni başlayan öğretmenler tam okula alışmış, öğrencilerle iletişim dilini geliştirmişken gitmesi de öğrencilerin eğitim hayatını olumsuz etkiliyor. Bu çerçevede başka bir görüşmede "tecrübesiz" öğretmen konusunun özellikle önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır:

Batıda genç öğretmen çok az, çoğu deneyimli, kendi alanında uzman öğretmenler var. Bizim ilimizde ise öğretmen gelir burada öğretmenliği öğrenir daha sonra çoğu gider. Düşünki bir ağaç büyütüyorsun tam meyve vermeye başlayınca kaybolup gidiyor. Bunun gibi bir örnek verirsek öğretmen mesleğini burada öğreniyor, başarılı, yetenekli bir öğretmendir 1 sene sonra tayin isteyip gidiyor. Bu hem okul ortamını hem öğrenciyi çok etkiliyor. Bazı ilköğretimlerde çocuklar 3-4 öğretmen değiştiriyor. Bu durum çocuğun eğitimi ne kadar etkilediği malumdur. Liselerde de öyle. Burada da sürekli sirkülasyon var (Mahmut, Anadolu lisesinde idareci, 2013).

Öğretmen kalitesi sadece, devlet okullarında etkisini hissettirmemektedir. Özel ders veren öğretmenler ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin önemli bir kısmı da yeterli düzeyde alan bilgisine sahip olmayabilmektedir. Görüşme yapılan kişiler bu soruna şu şekilde dikkat çekmektedir:

Ben batıda da bulundum, oradaki özel dersler olsun, dershane kalitesi olsun, özel okullar, öğretmen orada gerçekten çok iyi. Doğuya geldiğinizde çocuğun sosyal imkânları zaten yok. Öğretmen kalitesi ciddi sorun bunu üzerine basa basa söylüyorum (Gülsüm, meslek lisesinde rehber öğretmen, 2013).

Özetle Şanlıurfa'da öğretmenlerle ilgili yaşanan her bir problem birbirini etkileyerek bir kartopu şeklinde büyümektedir.

6.5. Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Şanlıurfa, hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci sayısının yüksek olması bakımından Türkiye'de ilk sıralarda yer almaktadır. Son yıllarda, Şanlıurfa'da yapılan derslik sayısı (Bu arada, 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Şanlıurfa'da 350 okul faaliyete girmiştir) cumhuriyet tarihinde yapılan derslik sayısından fazla olmasına rağmen bu ihtiyaç karşılanamamıştır. Şanlıurfa'da okullaşma artış hızı bakımından Türkiye'de ilk sıralarda yer alması, bölgesel eşitsizliğe bağlı olarak cumhuriyet tarihinde yapılan derslik sayısının çok az olması, nüfuz artış hızı gibi nedenlerden dolayı yapılan derslikler yetersiz kalmaktadır.

Şanlıurfa'da ortaöğretimde derslik başına düşen öğrenci ortalama sayısı, Türkiye ortalaması olan 31'in üstünde gerçekleşerek 38 olmuştur. Ancak, Türkiye ve Şanlıurfa arasındaki derslik başına düşen öğrenci sayısı farkı liseler arasında derinleşmektedir. Örneğin fen liselerindeki derslik başına düşen öğrenci sayısı yönetmelikle sınırlandırılırken, sınavla öğrenci almayan okullarda böyle bir sınırlama söz konusu değildir. Derslik başına düşen öğrenci sayısının fazla olması birçok açıdan akademik başarıyı etkilemektedir. Kalabalık sınıflar öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkilemekte, başarılı bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesini engellemektedir. Çünkü öğretmenler bu tür kalabalık sınıflarda zamanın çoğunu yoklama ve sınıfı susturmaya ayırmaktadır. Yapılan görüşmelerde kalabalık sınıfların oluşturduğu sorunlara şu şekilde değinilmiştir:

> *Diğer bir sorun derslik sayısı. Derslik başına düşen öğrenci bakımından en kalabalık sınıflar Şanlıurfa'da. En kalabalık sınıflar bizim okullarımız. 30 kişilik sınıfta mı öğretmen başarılı olur, 50 kişilik sınıfta mı başarılı olur? İkili eğitim yapıyoruz. Yani çocuklar çok erken geliyorlar, çok geç çıkıyorlar. Teneffüslerden kısıyoruz, çocuklar arka arkaya derse giriyor. Öğrenci tam*

dinlenmeden, öğrenci arka arkaya 6-7 saat derse giriyor. İkili eğitim olmasa, öğrenci erken gelmese, teneffüslerde yeterince dinlense, hem öğrenci dinlenecek hem öğretmen dinlenecek ama biz ikili eğitim yapıyoruz. Fen lisesinde öyle değil ama okullarımızın çoğunda durum böyledir (Şanlıurfa, Milli Eğitim müdür yardımcısı, 2013)

Derslik sayısının yetersizliğinin oluşturduğu diğer bir sorun ikili eğitimdir. Yeterli düzeyde derslik sayısı olmadığı için ikili eğitim yapılmaktadır. İkili eğitim ise, derslerin ard arda yapılmasına, belli bir zamana sıkıştırılmasına ve bundan dolayı da eğitim-öğretimin verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Daha önce görev yaptığı bir okulda kalabalık bir sınıfta ders işleyen bir öğretmen, kalabalık sınıfların oluşturduğu olumsuzlukları şu şekilde dile getirmektedir:

...şimdi her şeyden önce bu okulda değil diğer pek çok okulda görev yaptığım için bundan önce 100 kişiyi aşan sınıflarda da, 50 küsur 60 küsur kişiyi aşan sınıflarda da görev yaptım. Çok ciddi bir eksikliktir bu. Ciddi bir zaaf demektir. Yoklama alıncaya kadar zaten sürenin önemli bir kısmı geçiyor. Derse hâkimiyet, öğrenciyi katma, efendim sesini duyurma bunlar sorundur. Şimdi görev yaptığım yerde bu, yönetmelikle sınırlandırılmıştır. 26 kişi. Biraz daha verimin arttığını görüyoruz. En azından öğrenciyle birebir göz temasında bulunuyorsunuz. Direk anlayan, anlamayana müdahalede bulunabiliyoruz. Verimlilik açısından sayı çok önemlidir. Burada sayı hemen hemen sayı istediğimiz düzeydedir (Hasan, fen lisesinde öğretmen, 2013).

Kısacası, Şanlıurfa'da derslik başına düşen öğrenci sayısı çok fazladır. Bu durum lise türleri arasındaki makasın daha da açılmasına yol açmaktadır. Şanlıurfa'da özellikle başörtüsü gibi nedenlerden dolayı yoğun talebin olduğu imam hatip liselerinde sınıf mevcudu bazen 100 kişiyi bile aşmaktadır. Bu durum ister istemez işlenen dersin verimliliği düşürmektedir.

6.6. Rehberlik Servisinin Etkin Kullanılmaması

Şanlıurfa'da eğitim ile ilgili diğer bir temel sorun rehberlik servisinin etkin kullanılmamasıdır. Son yıllarda ataması en çok yapılan branşlardan biri rehber öğretmenlerdir. Ancak, yapılan anket ve görüşmelerden rehberlik servisine yüklenen misyonun okullarda etkin bir şekilde yerine getirilmediği anlaşılmaktadır. Rehberlik servisinin etkin çalışmamasının bazı nedenlerine aşağıda değinilmiştir.

a) Rehberlik servisinin ne görev yapacağı tam olarak bilinememesi

Rehber öğretmenlerin okullarda ne tür faaliyet yürüteceği yazılı metinlerde bulunsa da pratik olarak bu yazılı metinlerin önemli bir kısmı hayata geçirilmemektedir. Öğrencilere yönelik uygulanan ankette, öğrencilerin başarısız olmasının önemli nedenlerden biri "etkili ders çalışma yöntemini bilmeme" şeklinde ortaya çıkmıştır. Büyük oranda "etkin ders çalışma yöntemi" rehberlik servisinin yapacağı çalışmalarla öğrenilebilir. Ancak bu konuda ne rehberlik servislerinin önemli bir kısmı ciddi faaliyet gerçekleştirmekte ne de öğrenciler rehberlik servisi ile iletişime geçmektedir. Ayrıca, yapılan birçok görüşmede, öğrencilerin yanlış yönlendirilmesinden şikayet edilmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de ortaöğretimde okuyan öğrenci nüfusunun yarısından fazlası meslek liselerinde okurken, akademik başarısızlığın düşük olduğu Şanlıurfa'da öğrencilerin yarısından fazlası genel liselerde okumaktadır. Bu durumun kısmen yanlış yönlendirmenin bir sonucu olduğu söylenebilir. Ancak öğrencileri yönlendirilmesi gereken kişilerin kimler olduğu sorusu görüşmecilere sorulduğunda çoğunlukla ya aile ya da öğretmenler cevabını aldık. Dahası, görüşmeler sırasında rehberlik servisinin önemine ne idareciler ne de öğretmenler yeterince değinmişlerdir.

b) Rehberlik servisine yönelik "olumsuz" bakış

Rehberlik servisinin etkin bir şekilde işlememesinin bir diğer nedeni idareci, öğretmen ve öğrencilerin rehberlik servisine yönelik bakışıdır. Ziyaret edilen birçok okulda rehberlik servisine ayrılan odaların rehberlik hizmetinin verilmesine elverişli ve uygun olmadığı gözlemlendi. İdarecilerin önemli bir kısmı rehberlik servisini çok ihtiyaç

duyulan bir alan olarak görmemiş olmalı ki çoğunlukla karanlık, dar, düzensiz ve kullanışsız odaları onlara tahsis etmişler. Yapılan bazı görüşmelerde öğretmenler, rehber öğretmenlerin bir iş yapmadığı, diğer öğretmenlere göre geç geldiği halde onlara ayrı bir oda tahsis edilmesinden yakınmaktaydı. Sadece, bazı öğretmen ve idarecilerin rehberlik servisine yönelik bakışı olumsuz değildir. Öğrencilerin önemli bir kısmı rehberlik servisini, bireyin ciddi bir psikolojik sorun yaşadığında, uğranılması gereken bir yer olarak düşünmektedir.

c) Kültürel farklılık

Rehber öğretmenler çok donanımlı değilse veya yaşadığı yerin kültürel yapısını çok iyi analiz edemiyorsa rehberlik servisi etkin çalışamaz. Rehber öğretmenlerin öğrendiği, özellikle Batı toplumlarında uygulanan bazı iletişim yöntemleri, doğu toplumlarında geçerliliğini yitirmektedir. Türkiye'nin bir bölgesinde bile geçerli olan bir test başka bir bölgede geçerliliğini yitirmektedir. Araştırma kapsamında görüşülen 3 rehber öğretmenin şikayet ettikleri temel nokta da, öğrencilere uyguladığı testlerin geçerliliğinin olmamasıydı. Dolayısıyla, rehber öğretmenlerin, öğrencilere yönelik psikolojik testler uygularken hazır şablonları değil, kültürel yapıyı göz önünde bulunduran bir tutum içinde olmasının önemli bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Türkiye'de uzun yıllardır ÖSYM'nin gerçekleştirmiş olduğu birçok merkezi sınavda (YGS, LYS, SBS); bölgeler arasında, iller arasında, ve aynı ildeki farklı çevrelerde bulunan okullar arasında akademik başarı ile ilgili derin farklılıklar ve eşitsizliklerin olduğu görülmektedir. En büyük fark ise lise türleri arasında bulunmaktadır (PİSA, EARGED, 2013) "Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması" adlı bu çalışma; akademik başarı ile ilgili bu farklılıkları ve eşitsizlikleri Şanlıurfa özelinde, sosyal ve kültürel sermayeyi merkeze alarak lise türleri üzerinden ele almıştır. Eğitim alanında yapılan birçok çalışma; bireyler arası akademik başarı farklılığını ekonomik sermayeyi merkeze alarak açıklamaya çalışmış; akademik başarı açısından sosyal ve kültürel sermayenin ve yerel koşulların bazı önemli unsurlarını göz ardı etmiştir. Bu çalışma ise sosyal ve kültürel sermaye ile yapısal faktörlerin akademik başarı açısından önemini sosyolojik olarak analiz ederek daha bütüncül bir yaklaşım sunmaya çalışmıştır. Bu kapsamda, çalışma Şanlıurfa'daki öğrencilerin ailelerinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin akademik başarıya etkilerini ayrıntılı olarak açıklamaya çalışmıştır. Farklı tür liselerde öğrenim gören öğrencilerin, içinde yetişmiş oldukları ailelerinin, okudukları okulun ve yaşadıkları sosyal çevrenin ne tür farklı sosyal ve kültürel sermayeye sahip olduklarının sosyolojik analizi yapılmıştır.

Bu çalışma; sosyal ve kültürel sermaye ile yapısal faktörlerin Şanlıurfa'da öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediklerini sosyolojik olarak analiz ederken nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Daha fazla öğrenci kitlesine ulaşmak amacıyla öğrencilere anket uygulanmış, nicel tekniklerle ölçülemeyen ve eğitime yönelik sergilenen tutum, algı gibi sosyal ve kültürel sermayenin bazı unsurlarını deşifre etmek amacıyla derinlemesine görüşme yapılmıştır. Örneklem grubu; orantısız tabakalı örneklem tekniği kullanılarak oluşturulmuş, mümkün oldukça farklı okullardan veri toplanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin ailedeki akademik atmosferini gözlemlemek amacıyla ev ziyaretleri düzenlenmiştir. Araştırma soruları hazırlanırken Türkiye'de ve

yurt dışında sosyal ve kültürel sermaye ile ilgili birçok çalışma gözden geçirilerek oluşturulmuş, yerel yapının farklılıkları göz ardı edilmemiştir. Çalışmada daha bütüncül bir bakış açısına sahip olmak için görüşme yapılan kişiler mümkün oldukça farklı pozisyonlardan seçilmiştir. Bu kapsamda; Şanlıurfa İL Milli Eğitim Müdürlüğü müdür yardımcısı, öğretmen, rehber öğretmen, idareci, öğrenci, veli, farklı sendika temsilcileri görüşme sürecine dahil edilmiştir.

Çalışmada; sosyal sermaye, kültürel sermaye, yapısal faktörler ve akademik başarı arasındaki oldukça karmaşık ilişkileri analiz etmeden önce Şanlıurfa'nın eğitim ile ilgili haritası ortaya çıkarılmış, böylelikle daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda; Şanlıurfa'nın okullaşma oranı Türkiye ortalaması ile karşılaştırılmış, Şanlıurfa'ya özgü bazı temel yapısal faktörler kısaca analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Şanlıurfa'da eğitim-öğretimin bütün kademelerinde okullaşma oranı, Türkiye okullaşma oranının çok altında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nüfusunun yarısı herhangi bir okul bitirmeyen Şanlıurfa'da, okullaşma oranının özellikle ortaöğretim kademesinde keskin bir düşüş yaşadığı görülmüştür. Şanlıurfa'da ayrıca daha önce yapılan çalışmalarda; öğretmen eksikliği, öğretmen sirkülasyonu, derslik yetersizliği, dil sorunu, kız çocuklarının okullaşma oranının düşük olması, rehberlik servisinin etkin kullanılmaması gibi bazı temel sorunların öne çıktığı tespit edilmiştir.

Bu araştırma; sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi analiz etmeden önce bu konu ile ilgili literatür, ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Bu kapsamda; sosyal ve kültürel sermayenin tanımı, tarihsel kökeni, gelişimi ve teorisyenleri geniş bir biçimde ele alınmıştır. Bu nosyonların farklı disiplinlerde kullanış biçimi ve diğer sermaye türleri ile olan geçişkenlikleri irdelenmiştir. Özellikle Coleman (1966, 1988) ve Putnam'ın sosyal sermaye (1993, 2000), Bourdieu'nun ise kültürel sermaye (1996, 2006) yaklaşımı merkeze alınarak bu kavramların akademik başarı ile ilişkisi detaylı bir biçimde incelenmiştir. Ayrıca, akademik başarı açısından okulun öneminin anlaşılması ve ülkelere göre değişkenliği vurgulamak açsından "etkili okul hareketi" ele alınmıştır.

Bunun yanında, sosyal ve kültürel sermaye ile eğitim üzerine Türkiye'de ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışmaların kısa bir analizi yapılmıştır.

Kapsamlı ve uzun süren bir saha araştırması sonucu bu çalışma; sosyal sermaye, kültürel sermaye ve yapısal faktörler ile Şanlıurfa merkezde farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiye dair çarpıcı verilere ulaşmıştır. Sosyal ve kültürel sermayenin özellikle bazı unsurlarının akademik başarı üzerinde belirleyici önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Bu unsurlar; ailenin çocuğun eğitim sürecine katılımı, beklentisi, tutumu, sahip olduğu sosyal ağlar, bireyin doğduğu yer, konuştuğu dil, edindiği habitus, yaşadığı çevre ve eğitime yönelik motivasyonudur. Bununla birlikte, devletin fırsatlarına ulaşamayan dezavantajlı bazı bireyler dini cemaatler ve STK gibi sosyal ağlara dahil olarak yaşadığı akademik başarısızlığı sınırlı da olsa telafi edebilme imkanı bulduğu görülmüştür. Ancak, sosyal sermaye ile eşleşen ve Şanlıurfa'da sosyal ağlar üzerinden kazanılan yüksek oranda var olan güven ve yakın sosyal ilişkiler vb. unsurlar ile akademik başarı arasında ciddi bir ilişki bulanamamıştır. Bununla birlikte, okulun sahip olduğu sosyal sermaye akademik başarıya pozitif yönde, yapısal faktörlerden doğan birçok sorun da negatif yönde etki ettiği izlenmiştir.

Şanlıurfa'da fen, Anadolu, düz ve meslek gibi farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler; ailelerinin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye açısından karşılaştırıldığında, yukarıdan aşağıya doğru fen, Anadolu, düz ve meslek liseleri şeklinde hiyerarşik bir yapı izlediği tespit edilmiştir. Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin aileleri meslek ve düz liselerde okuyan öğrencilerin aileleriyle karşılaştırıldığında şu tür özelliklere sahip olduğu söylenebilir: Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin ailelerinin genel olarak çocuğun eğitim sürecine daha fazla katıldığı ve çocuklarının eğitimlerine yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları gözlenmiştir. Ayrıca bu ailelerde babanın mesleki statüsünün daha yüksek olması ve ekonomik durumu daha iyi olması nedeniyle ve kısmen bu aileler az sayıda çocuk sahibi olduklarından, çocukları ile daha fazla ilgilenebilmekte ve onların eğitimine daha fazla

yatırım yapabilmektedir. Bu tür okullarda okuyan öğrencilerin geneli kent merkezinde doğmuş olmanın yanı sıra, gelişmişlik düzeyi yüksek çevrelerde yaşamaktadır.

Şanlıurfa'da Türkiye ortalamasının üstünde olarak halkın önemli bir kısmı kırsal alanda yaşamaktadır (TÜİK, Seçilmiş Göstergelerle Şanlıurfa, 2011) Kentteki nüfusun da önemli bir kesimi kenar semtlerde yaşamakta ve yalnızca kendi toplumsal grubundaki insanlarla iletişim kurmakta ve sınırlı sosyal ağlara sahip olmaktadır. Eğitim dili olarak kullanılan Türkçe dışında nüfusun önemli bir kısmı, Kürtçe ya da Arapçayı günlük dil olarak kullanmaktadır. Şanlıurfa'daki ebeveynlerin çoğunun eğitim düzeyi çok düşük, temel geçim kaynağı tarımsal ekonomiye dayanmaktadır. Aileler çok kalabalık, kardeş sayısı çok fazla olduğu için anne-baba çocuklarıyla yeterli düzeyde ilgilenememektedir (Eğitim-Sen, Şanlıurfa'da eğitim sorunları raporu; Eğitim-Birsen, Şanlıurfa 2010; Şanlıurfa kent konseyi eğitim çalışma grubu raporu, 2013) Halkın çoğunluğu toplumsal alt tabakanın özelliklerini taşımakta ve Bourdieu'nun ifade ettiği (2006) gibi bu tür kültürel sermaye içerisinde yetişen bireyler, okullardaki eğitim iklimine yabancılaşmakta ve temel eğitimlerini çok geç tamamlamaktadır.

Sosyal ve kültürel sermaye açısından önemli ve akademik başarıyı etkileyen bir bulgu öğrencinin doğup büyüdüğü yerleşim yeri ve yaşadığı çevredir. Öğrencinin doğduğu yerleşim yeri bakımından lise türleri açısından anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Akademik başarı düzeyi yüksek (Bkz. tablo 1'e) olan Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin neredeyse tamamına yakını ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin önemli bir kısmı kentte doğduğu, kırsal alanda doğan öğrencilerin önemli bir kısmı ise düz ve meslek liselerine gittiği bulgusuna rastlanmıştır. Yapılan görüşmelerde, kırsal alanda doğup büyüyen öğrencilerin özgüvenlerinin dikkat çekici ölçüde kentte doğanlara göre daha az olduğu ve daha sınırlı imkanlara sahip oldukları bulgusuna ulaşıldı. Ayrıca bu tip öğrencilerin daha sınırlı ağlara sahip olduğu ve dolayısıyla eğitim-öğretim sürecinde danışabileceği kişilerin daha az olduğu bulgusu elde edildi. Dolayısıyla özellikle kırsal alandan gelen ve temel eğitimlerini buralarda tamamlayan öğrencilere yönelik yapıcı eğitim poltikaları uygulamalıdır.

Bireyin yaşadığı çevre açısından da liseler arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Fen lisesinde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu sosyo-gelişmişlik düzeyi yüksek bir çevrede yaşarken, düz ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin önemli bir kısmı kenar mahallelerden gelmektedir. Ayrıca, öğrencinin yaşadığı çevre açısından Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin diğer liselere göre az da olsa daha karma bir demografik yapı oluşturduğu söylenebilir. Toplusal alt katmanlardan gelen öğrencilere hem maddi imkanlar sunulmalı hem de okula oryantasyonları sağlanmalıdır.

Akademik başarı düzeyi düşük, özellikle kenar mahallelerde bulunan okullarda okuyan öğrencilerin yaşadığı önemli sorunlardan birinin "dil sorunu" olduğu görüldü. Anadili Kürtçe ve Arapça olan ve Türkçeyi okulda öğrenmeye başlayan öğrenciler nitelikli bir eğitimden geçmediği taktirde, kendini ifade edemediği ve öğretmenle iletişimlerinde sorunlar yaşadığı görülmüştür. Ayrıca, çalışma kapsamında görüştüğümüz kenar mahallelerde bulunan okullardaki öğrenciler dil problemi yaşamalarının yanı sıra, okuma-yazma bilmeyen velilerin çocukları oldukları için velilerin eğitim süreçlerine katılımını da oldukça sınırlı olmaktadır. Okullarda okutulan eğitim-öğretim pratiklerine vakıf olmayan ve eğitim düzeyi çok düşük olan bu veliler, çocuklarının eğitimlerine olumlu bir katkı sağlayamamaktadır. Bu tür özellikleri taşıyan öğrencileri rehber öğretmenleri yönlendirilmelidir. Ayrıca bu öğrencileri doğrudan eğitim müfredatına tabi tutmak yerine iki dili bilen öğretmenlerle okula uyum süreci sağlanmalıdır.

Araştırma sürecinde elde edilen diğer bir çarpıcı veri, ekonomik sermayenin akademik başarı açısından öneminin değişkenliği ile ilgilidir. Ekonomik sermaye belli bir düzeye kadar akademik başarı açısından avantaj oluştururken belli bir düzeyden sonra eğer sosyal ve kültürel sermaye ile desteklenmiyorsa dezavantaja dönüşebilmektedir. Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin önemli bir kısmının ailesinin ekonomik durumu yüksek iken, diğer liselerde okuyan öğrencilerin ailelerin ekonomik durumu daha düşük olduğu gözlemlendi. Ancak, akademik başarı düzeyi düşük liselerde okuyan öğrencilerin belli bir kısmı, ailelerinin ekonomik sermayeleri çok yüksek olduğu halde,

bu durum sosyal ve kültürel sermaye ile desteklenmediği için, akademik başarılarına yansımamaktadır.

Ekonomik sermayenin akademik başarı için yeterli bir unsur olmadığını üç ilginç örnekle açıklamaya çalışalım. Birinci örnek düz lisede okuyan ve babası seyyar satıcı olan bir öğrencinin durumu ile ilgilidir. Öğrencinin velisi ile görüşme yapmak üzere evlerine gidildiğinde, üç katlı eve sahip olan ailenin üst katlarını kiraya verdiklerini, kendilerinin ise bodrumda, odaları olmayan bir ortamda kaldıkları gözlendi. İster istemez bu tür olumsuz koşullar öğrencinin derslerini olumsuz etkilemektedir. İkinci örnek ise, imam hatip lisesinde okuyan bir öğrencinin durumu ile ilgili. Yapılan görüşmede; ailesi çok varlıklı olduğu öğrenilen öğrenci, her gün köyden gidiş-geliş yapmakta ve servisten indikten sonra 5 km yol yürümek zorunda kalmaktadır. Bu durum, bu öğrencinin ciddi ölçüde zaman kaybına ve fiziksel yorgunluğuna yol açmakta ve akademik yaşamda da başarısızlığın yolunu açmaktadır. Üçüncü örnek, Şanlıurfa'nın bir beldesinde bulunan düz lisede okuyan öğrencinin durumu ile ilgilidir. Öğrencinin ailesi çok büyük verimli arazilere sahip olduğu halde, ailenin ilgisizliği ve kültürel donanımsızlığı nedeniyle öğrenci her gün uzun bir mesafe yürüme zorunda kalmaktadır. Benzer örnekler çoğaltılabilir.

Sosyal sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişkinin bir diğer göstergesi de kardeş sayısıdır. Coleman (1988) yaptığı çalışmada kardeş sayısının fazla olmasının öğrencinin eğitimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştı. Benzer bir durum, Şanlıurfa'daki ailelerin birçoğunda gözlemlendi. Şanlıurfa'da doğuma bağlı nüfus artış hızının çok yüksek olması (Şanlıurfa'da gerçekleşen doğum sayısı bazı ülkelerin bütününde gerçekleşen doğum sayısından daha fazladır) öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilemektedir. Meslek ve düz liselerde okuyan öğrencilerin kardeş sayısının Fen Lisesinde okuyan öğrencilere göre çok fazla olması, bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Ailenin sosyal ve kültürel sermayenin bir göstergesi de anne-babanın ve kardeşlerin eğitim düzeyidir. Ebeveyn ve kardeşlerinin eğitim düzeyi yüksek olan öğrencinin eğitim

sürecine katılımlarını teşvik etmesi açısından akademik başarı için avantaj oluşturmaktadır. Bazı aileler öğrencilerinin eğitim süreci ile ilgilenmese bile sosyal sermaye eksikliğini ekonomik sermaye ile gidermektedir. Örneğin, eğitim düzeyi yüksek ve yoğun işlerde çalışan ebeveynler, çocuklarını özel okula göndermektedir. Bu tip aileler, çocuklarını gönderdikleri özel okullardan, çocukları için dersten daha fazlasını talep etmekte ve aileler kendi sosyal sermaye eksikliklerini bu şekilde giderme yoluna gitmektedir. Liseler karşılaştırıldığında Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi diğer liselere göre daha yüksek olmaktadır. Bu durum aynı zamanda akademik başarı açısından "kültürel yeniden üretim"in devamlılığını sağlamaktadır.

Sosyal ve kültürel sermayenin bir diğer göstergesi de ebeveynin mesleki statüsüdür. Yapılan araştırmada; Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin annesinin mesleki statüsü (ev hanımı) diğer liselerle benzerlik gösterirken, babanın mesleği farklılık göstermektedir. Fen ve Anadolu liselerindeki öğrencilerin babasının mesleği, diğer liselerdeki öğrencilerin babasının mesleği ile karşılaştırıldığında, daha çok "memur" statüsünde oldukları gözlenmiştir. Ancak, genel olarak Şanlıurfa'nın temel geçim kaynağı tarımsal ekonomiye dayanmaktadır. Ailelerin temel geçim kaynağının tarıma dayalı olması üç açıdan akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir: Büyük toprak arazisine sahip olan ailelerden gelen öğrenciler, genellikle eğitime yönelik olumsuz bir tutum sergilemektedir. Orta ölçekte toprak arazisine sahip olan ailelerden gelen öğrenciler tarlada çalışarak ailelerine destek sağlamaktadır. Her hangi bir toprak arazisine sahip olmayanlar ise "geçici mevsimlik işçi" olarak başka illere gitmekte ve uzun süre eğitimlerinden uzak kalmaktadır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, öğrencinin eğitime yönelik beklentisidir. Öğrencinin eğitime yönelik beklentisi de ilerde seçmek istediği meslek üzerinden cisimleşmektedir. Yapılan çalışmada, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu doktor olmak isterken, akademik başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrenciler daha çok YGS-LYS'de daha az puan gerektiren bölümleri tercih etmek

istemektedir. 2013 ÖSYS'den önce gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri ÖSYS sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, Fen lisesinde okuyan öğrencilerin büyük çoğunluğu hedeflerini gerçekleştirildiği görülürken, Düz ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin çok azı hedeflerini gerçekleştirmeyi başarabildikleri izlenmiştir. Ancak, Fen Lisesi ile ilgili bütün ilgililerle yapılan görüşmede bu lisede okuyan öğrencilerin aileleri ve yakın çevrelerinin, çocukların özellikle "tıp" bölümünü tercih etmelerini istediğini/zorladıklarını, bunun da ilerde büyük sorunlara neden olduğu belirtilmiştir.

Eğitim açısından sosyal sermayenin önemli bir göstergesi de öğrenci ile aile arasındaki ilişkilerdir. Örneklem kapsamına giren öğrencilerin önemli bir kısmının; ailesi tarafından sürekli eleştirildiği, düşük not aldığında aileden ya azar işittiğini ya da aileden hiç kimsenin ilgilenmediği gözlenmiştir.

Şanlıurfa'da ailelerin eğitim süreçlerine katılım durumlarına bakıldığında, liseler arasında önemli farklar olduğu izlendi. Akademik başarı düzeyi düşük okullarda okuyan öğrencilerin aileleri, çocukların eğitimlerine yönelik ilgisiz davranırken diğer liselerde okuyan öğrencilerin aileleri çocuklarının daha başarılı olabilmesi için çocukları üzerinde büyük bir baskı kurduğu tespit edilmiştir. Hatta başarılı okullarda okuyan öğrencilerin aileleri, çocukları üzerinde bu konuda çok büyük bir baskı kurmuş olmalı ki öğrencilerin önemli bir kısmı ailelerinin onların başarı durumlarıyla ilgilenmesini istemedikleri izlenimine ulaşıldı. Genel olarak, örneklem kapsamına giren öğrencilerin ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine çok az katıldıkları gözlendi. Veli toplantılarına katılan veli oranın çok düşük kaldığı, velilerin öğretmenlerle iletişiminin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bunun yanında, çocukların eğitimlerinin ailede çok fazla konuşulmadığı ve çocukların eğitimi ile ilgili ailelerin çözüm üretemediği bulgusuna ulaşıldı.

Ailenin kültürel sermayesinin diğer bir göstergesi de; kitap- gazete okuma alışkanlığı, evdeki kitap sayısıdır. Genel olarak, Şanlıurfa'da ailelerin kitap-gazete okuma düzeyinin düşük olduğu, öğrencilerin evlerinde kitap sayısının az olduğu bulgusuna

ulaşıldı. En çok okunan yayın türüne bakıldığında ise genellikle roman, hikaye türü yayınların tercih edildiği izlendi. Öğrencilerin gazetede ilgilendikleri konuya bakıldığında ise genellikle erkeklerin spor sayfası ile ilgilenirken, kızlar magazin sayfasına ilgi duymaktadır. Dolaysıyla, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının oldukça zayıf olduğu ve okudukları materyallerin de akademik başarılarına önemli bir katkı sağlamadığı söylenebilir. Öğrenciler arasında özellikle bilimsel makale ve dergilerin okuma oranının çok düşük kaldığı gözlendi.

Sosyal ve kültürel sermayenin bir diğer göstergesi de sosyal faaliyetlere katılımdır. Bu araştırmada; Şanlıurfa'da örneklem kapsamına giren öğrencilerin en sık katıldıkları sosyal faaliyet futbol maçı ve arkadaş sohbetleridir. Kültürel farklılıklardan kaynaklanan nedenlerden dolayı öğrencilerin tercih ettikleri sosyal faaliyetlerin biçim değiştirdiği izlendi. Sosyal faaliyetlere katılma ile akademik başarı arasında bu çalışmada pozitif bir ilişki kurulamadığı ayrıca vurgulamalıdır.

Sosyal sermayenin zayıflamasına ve akademik başarısızlığa neden olan diğer bir unsur kitle iletişim araçlarıdır (Putnam, 2000). Öğrencilerin genellikle boş zamanlarını TV izleme (en çok dizi programı izleniyor) ve bilgisayar oyunları oynama şeklinde değerlendirdiği görüldü. Liseler karılaştırıldığında; Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin kitle iletişim araçlarını daha kontrollü kullandığı ve aileleri tarafından kısmen de olsa sınırlama getirildiği bilgisi elde edildi. Ancak, diğer okullarda okuyan öğrencilerin bu araçları daha kontrolsüz kullandığı ve ailelerinin bu konuda biraz daha ilgisiz davrandığı gözlendi.

Öğrencilerin dershaneye gitme durumuna bakıldığında ise Fen ve Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin daha fazla dershaneye gittiği öğrenildi. Düz lise ve meslek liselerinde okuyan öğrencilerin dershaneye gitmeme nedeni olarak, ailenin ekonomik durumunun yanında, eğitime yönelik sergilenen olumsuz beklentinin önemli bir katkısı olduğu sonucuna ulaşıldı. Öğrencilerin burs alma durumuna bakıldığında ise, Fen Lisesinde okuyan öğrencilerin önemli bir kısmının sınav aracılığıyla devlet bursu aldığı

izlendi. Devlet bursu haricinde alınan burs sayısının yok denecek kadar az olduğu görüldü. Bu da toplumsal ilişkiler ve ağlar açısından sosyal sermayenin zayıf olduğunun bir göstergesidir.

Sosyal sermayenin önemli bir unsuru da bireyin sahip olduğu sosyal ağlar ve ağların biçimidir. Bu çerçevede Şanlıurfa'da öğrencilerin genellikle dayanışmacı sosyal ağlara sahip olduğu görüldü. Ancak nüfusunun yarısının herhangi bir okul bitirmediği Şanlıurfa'da, dayanışmacı sosyal ağlara dayalı sosyal sermayenin eğitim açısından bir kaynak oluşturmadığı özellikle vurgulanmalıdır. Dayanışmacı sosyal ağlara dayalı sosyal sermaye yerine Şanlıurfa'da köprü kurucu sosyal ağlara dayalı sosyal sermayenin eğitim açısından daha önemli işlev gördüğü söylenebilir. Bu işlevi kısmen yerine getiren kurumlar ise dini cemaatler ve STK'lar olmaktadır. Özellikle ekonomik olarak toplumun alt katmanlarından gelen bireylerin bu tip bir ağa (cemaat) dahil olmasıyla, eğitim düzeyi yüksek kişilerle tanışmakta, akademik hedeflerin gerçekleşmesinde bir kaynak oluşturduğu görüldü.

Sosyal sermayenin önemli bir diğer unsuru da "güven"dir. Ancak bu çalışmada, sosyal sermayenin bu unsuru ile akademik başarı arasında güçlü pozitif bir ilişki bulunamadığına işaret etmek gerekiyor. Liseler karşılaştırıldığında, akademik başarı düzeyi düşük imam hatip ve kırsal alana yakın bir beldede (Kısas) bulunan lisede güven düzeyi, Fen ve Anadolu liselerinden çok daha yüksek çıkması çarpıcıdır.

Benzer şekilde, NTV'nin hazırladığı iller sıralaması istatistiğine göre; Şanlıurfa "güven" sıralaması bakımından Türkiye'de 3. sıraya girerken, eğitim sıralaması bakımından ise 81. sırada yer almıştır.[17] CNBC-e Business dergisinin yaptığı çalışmaya göre ise Şanlıurfa güven sıralaması bakımından Türkiye'de ilk 10 sıraya girmiştir.[18] Dolayısıyla, akademik başarının çok düşük olduğu Şanlıurfa'da akademik başarı ile güven arasında pozitif bir ilişki kurmanın mümkün olmadığı görülmektedir.

[17] http://sanliurfa.com/haber122021-Urfa_En_Guvenli_3_sehir_ama.htm (Erişim tarihi: 10. 12. 2013).
[18] http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/printnews.aspx?DocID=18622312 (Erişim tarihi: 13. 12.2013).

Şanlıurfa'da ailelerin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermaye açısından özel okullarda okuyan öğrenciler incelendiğinde ise duruma göre farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu okullarda okuyan bazı öğrencilerin aileleri, çocuğun bütün eğitim sürecine katılmakta, bazı aileler ise bu okullarda verilen eğitimin içeriğinden bilgisi olmadığı halde çevrenin etkisi ile çocuğunu bu okullara gönderebilmektedir. Bu okullarda okuyan bazı öğrencilerin aileleri de eğitim ve mesleki statüsü yüksek olduğu halde, çocukları ile yeterli düzeyde ilgilenemediği için ailenin çocuğa aktardığı sosyal sermayenin niteliği sınırlı ve düşük kalmaktadır. Aile, belki de bu eksikliği gidermek amacı ile özel okullardaki sosyal sermayeyi satın almaktadır. Başka bir ifade ile bu aileler özel okullardan çocukları için sadece ders değil büyük bir ilgi talep etmektedir. Bu durum aslında ekonomik sermaye ile sosyal sermaye arasındaki akışkanlığa işaret etmektedir.

Bu araştırmada akademik başarı, iki temel bileşen üzerinde analiz edilmiştir. Biri aile diğeri ise okul ve yapısal faktörlerdir. Yukarıda aile ve öğrenci ile ilgili bulgulara özetle değinildi. Sosyal ve kültürel sermaye ile akademik başarı arasındaki ilişki bazı temel değişkenler üzerinden ele alındı.

Şimdi okulun sahip olduğu sosyal sermaye ve yapısal faktörlerden doğan sorunların öğrencilerin akademik başarısını nasıl etkilediğine dair verilere değinilecektir. Türkiye'de mevcut eğitim sisteminde, öğrenciler ortaöğretime giderken daha önce girmiş olduğu sınavlara bağlı olarak tercih yapmaktadır. Yüksek puan alanlar Fen ve Anadolu liselerine giderken, düşük puan alan ya da sınavlara girmeyenler ise meslek ve düz liseyi (araştırma bulguları toplandıktan sonra düz liseler kapatılarak bu lise türlerinin tamamı Anadolu liselerine dönüştürülmüştür) tercih etmek zorunda kalmaktadır. Fen liselerinde çalışan öğretmenlerin de gerçekleşen sınavda yeterli puan almış olması ve belli bir çalışma kıdemine sahip olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle, akademik başarı düzeyi yüksek olan liselere başarılı öğretmenler tahsis edilmektedir. Dolayısıyla, başarılı okullarda öğretmenler; eğitim açısından güdülenmiş, beklentisi yüksek bir öğrenci kitlesine hitap etmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin başarıları; öğretmenleri motive etmekte, bir sinerji atmosferini oluşturmasını

sağlamaktadır. Öğrencilerin başarıları ile öğretmenlerin başarıları birbirini pekiştirmektedir.

Öğretmen ve idarecilerin motivasyonu, sadece öğrenci kitlesinden kaynaklanmamaktadır. İdareci, öğretmen ve okulun diğer personelleri arasındaki iletişim, koordinasyon ve işbirliği onları; öğrencilerin eğitimi ile ilgili daha duyarlı, girişimci ve etkili olmasını sağlamaktadır. Ancak, böyle bir kolektif çalışmanın örneği, örneklem kapsamına giren okulların sadece birinde, ÇEAŞ Anadolu Lisesinde gözlemlenmiştir. ÇEAŞ Anadolu Lisesi müdürü, öğrencilerin akademik başarısı ile ilgili öğretmenlerle sık sık toplantılar gerçekleştirmekte, öğretmenler öğrencilere ücretsiz kurslar düzenlemekte, öğrencileri çeşitli bilimsel olimpiyatlara hazırlamaktadır. Bu okulun müdürü, toplumun alt katmanlarından gelen öğrencilere yoğun bir ilgi göstermekte, öğrencilerin velileriyle görüşme saatleri tertip etmektedir. Bu bakımdan okulun sahip olduğu sosyal sermaye açısından güçlü olması YGS ve LYS (Bkz tablo 1'e) sonuçlarına da yansımaktadır. Bu tablo, sosyal sermayeye sahip güçlü okulların da öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir rol oynadığının göstergesidir.

Okulların sosyal sermayesini ve öğretmenlerin öğrencilere yönelik ilgisini artıran diğer bir unsur ailenin çocuğunun eğitim sürecine katılımıdır. Yapılan görüşme ve gözlemlerde ailelerin çocuğunun eğitim sürecine katılımı fazla olan okullarda, öğretmenlerin kendini geliştirmek için çaba sarf ettiği, öğrencilere daha fazla ilgi gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal sermaye açısından liseler karşılaştırıldığında, en güçlü sosyal sermayeye sahip liselerin başında özel liselerin geldiği bulgusuna ulaşıldı. Aileler çocuklarını özel liseye gönderirken okuldan sadece ders talep etmemekte, onlardan çocuklarına karşı yoğun bir ilgi beklemektedir. Özel liselerde öğrencinin neredeyse bütün eğitim sürecini okul takip etmekte, meydana gelebilecek sorunlar zamanında analiz edilmekte, her hafta toplantılar düzenlenmektedir. Bu noktada, devlet liseleri ile özel liseler arasındaki sosyal sermaye farkını anlatmak amacıyla araştırma sürecinde yaşanan bir gözlemi aktarmak yeterli olacaktır. 2012-2013 eğitim-öğretimin bitmesine iki hafta kala, birçok devlet okulunda

çalışan idareciler okula gelen öğrencileri geri evlerine gönderdiği görülürken, bir özel okulda ise okulun kapanmasına üç gün kala sınıfta kalan bir öğrencinin başında bir öğretmenin beklediği ve birlikte soru çözmeye devam edildiği görüldü.

Ayrıca, Şanlıurfa'da yapısal faktörlerden doğan sorunlar da öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen eksikliği, hızlı öğretmen sirkülasyonu, "ücretli" öğretmenler, derslik sayısının yetersizliği, rehberlik servisinin etkin kullanılmaması da öğrencilerin başarısızlıklarında önemli rol oynamaktadır.

Şanlıurfa'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çokluğu bakımından Türkiye'de ilk sıralarda yer almaktadır (TÜİK, resmi göstergelerle Şanlıurfa 2011) Öğretmen sirkülasyonun fazla olması, atanan öğretmen kontenjanının az olması, hızlı nüfus artışı, var olan öğretmen eksikliğini derinleştirmektedir. Özellikle bazı branş öğretmenlerin eksik olması akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Şanlıurfa'da öğretmen sirkülasyonu da öğretmen ile ilgili temel problemlerden biridir. Öğretmen eksikliği büyük bir boşluk oluştururken, yapılan bütün görüşmelerde öğretmen eksikliğinden daha çok, öğretmen sirkülasyonu dile getirilmesi konunun önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen sirkülasyonun fazla olması, güçlükle kurulan öğretmen-öğrenci ilişkisini derinden sarsmaktadır.

Öğretmenlerle ilgili diğer bir sorun "ücretli öğretmen"lerdir. Çalışan "ücretli öğretmen" sayısı bakımından Şanlıurfa ilk sıralarda yer almaktadır. "Ücretli öğretmen"lerin önemli bir kısmının pedagojik formasyondan yoksun olması, görevi zamansız bırakmaları akademik başarının düşmesine ve sorunların yeniden üretilmesinin zemininin oluşmasına neden olmaktadır.

Derslik sayısının yetersizliği, kalabalık sınıflar da Şanlıurfa'da akademik başarının düşmesine neden olmaktadır. Son yıllarda Şanlıurfa'da yapılan derslik sayısı bakımından Şanlıurfa, Türkiye'de ilk sıralarda yer almasına rağmen, bölgesel eşitsizliklere bağlı olarak daha önce yapılan dersliklerin az olması, hızlı nüfus artışı dersliklerin yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Rehberlik servislerinin etkin kullanılmaması da eğitim-öğretimi olumsuz etkilemektedir. Yapılan görüşme ve gözlemlerde rehberlik servisine yönelik bakışının olumsuz olması, kültürel farklılık gibi nedenlerden dolayı en çok ihtiyaç duyulan rehberlik servislerinin etkin kullanılmadığı ya da kullanılamadığı izlendi.

Sonuç olarak; ailenin eğitime yönelik olumlu beklentisi, eğitim sürecine katılımı, sahip olduğu nitelikli ağlar, öğrencilerin eğitime uygun edindiği habituslar ile akademik başarı arasında güçlü ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla, ailenin sahip olduğu sosyal ve kültürel sermayenin bazı unsurları ile çocuklarının akademik başarısı arasında pozitif güçlü bir ilişki olduğuna yönelik bulguya ulaşılmıştır. Sosyal sermayenin bazı unsurları ile akademik başarı arsında ise güçlü bir ilişki bulunmamıştır. Güven ve birincil sosyal ilişkilerin akademik başarıyı pozitif yönde önemli bir biçimde etkilemediği bulgusuna varılmıştır.

Sosyal ve kültürel sermaye ile diğer faktörler açısından dezavantajlı olan ve bu bakımdan toplumsal alt katmanlardan gelen öğrenciler eğitim-öğretimi sürecinde büyük zorluklarla karşılaştığı tespit edildi. Toplumsal ve ekonomik olarak alt sınıflardan gelen öğrencilerin bir kısmı dini cemaatler ve STK ağlarına dahil olarak, eğitimleri için bir fırsat oluşturmaya çalıştığı gözlenmiştir. Bu noktada devlet kurumlarının, öğrencilere yeterince destek olmamasının, öğrencilerin akademik başarısızlığını pekiştirdiğine de dikkat çekmek gerekir. Şanlıurfa'nın sosyo-kültürel yapısı içerisinde yetişen bazı bireylerin özellikle dil konusunda sorunlar yaşadığı tespit edildi. Bu açıdan eğitim-öğretim pratiklerini aileden miras almayan bazı öğrenciler, sosyal uyum konusunda zorlandığı izlendi.

Son olarak, akademik başarı açısından okul bileşenine bakıldığında ise sosyal sermayesi güçlü okullar ile akademik başarı arasında olumlu ilişki bulundu. Sosyal sermaye bakımından güçlü okullar öğrencilerin akademik başarılarını olumlu etkilerken, öğrencilerin sürekli öğretmen değiştirmesi de başarılarının düşmesine neden olmaktadır. Ancak, okulların sosyal sermayesinin etkileri genellikle öğrenci kitlesine ve aile profiline göre değişmektedir.

Ekler Listesi

Ek 1. Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni……..226

Ek 2. Anket Formu……..…….227

Ek 1.

Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24181316/44/1005634 17/05/2013
Konu: Anket Uygulaması

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Genel Sekreterlik)
Yunus Emre Kampusu 26470 ESKİŞEHİR

İlgi : 09/05/2013 tarih ve 63784619-929-629/5477 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Program Öğrencisi Araş. Gör. Celal İNCE'nin Yard.Doç.Dr.Fuat GÜLLÜPINAR danışmanlığında yürüttüğü, **"Sosyal Sermaye ile Eğitimsel Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Analizi: Şanlıurfa'da Bir Alan Araştırması"** adlı yüksek lisans tezini ilgi yazı ekinde belirtilen liselerde uygulanmasına ilişkin olarak Valilik Makamından alınan olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, anket uygulama sonucunun bir nüshasının Ortaöğretim Şube Müdürlüğüne gönderilmesini arz ederim.

Metin İLCİ
İl Milli Eğitim Müdürü

Ekler :
1-Valilik Oluru (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
17/5/201...

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır
Evrak teyidi http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden d946-b167-3890-863a-8a4f kodu ile yapılabilir.

Hamidiye Mah.Necmettin Cevheri Cad. No:20 63300-ŞANLIURFA
Elektronik Ağ: http://sanliurfa.meb.gov.tr/
e-posta: ortaogretim63@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M..KAPLAN VHKİ
Tel: (0 414) 314 20 04
Faks: (0 414) 312 30 83

Not: Tezin ismi sonradan değiştirildi.

Ek 2.

Anket Formu

ANKET

DEĞERLİ KATILIMCI:

Bu anket sosyal sermaye ile eğitimsel başarı arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak ve kesinlikle **gizli** tutulacaktır.

Arş. Gör. Celal İNCE
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji Bölümü

Bölüm I: Demografik Özelliklere İlişkin Sorular

1. Cinsiyetiniz: 1) ( ) Kadın 2) ( ) Erkek

2. Doğduğunuz yerleşim birimi
1) ( ) Köy 2) ( ) Kasaba 3) ( ) İlçe 4) ( ) İl merkezi

3. Hangi semtte yaşıyorsunuz?.....

4. Kendi kimliğinizi öncelikle nasıl tanımlarsınız? (Türk, Müslüman vb.)
1) ( ) Sünni Kürt 2) ( ) Sünni Arap 3) ( ) Sünni Türk 4) ( ) Alevi Kürt 5) ( ) Alevi Arap 6) ( ) Alevi Türk 7) ( ) Kürt 7) ( ) Arap 8) ( ) Türk 9) ( ) Diğer (belirtiniz)…….

5. Ailenizde en çok hangi dili kullanıyorsunuz?
1) ( ) Kürtçe 2) ( ) Arapça 3) ( ) Türkçe 4) ( ) Diğer……

6. Okula başladığınızda Türkçeyi biliyor muydunuz?
1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

7. Hangi aile tipinde yaşıyorsunuz?
1) ( ) Geleneksel geniş aile (evlenmemiş çocuk ve torunlar veya diğer aile büyükleriyle birlikte yaşama)
2) ( ) Çekirdek aile (anne-baba, evlenmemiş çocuklar)

8. Şu anda nerede kalıyorsunuz?
1) ( ) Ailemle birlikte 2) ( ) Özel yurtta 3) Devlet yurdunda 4) ( ) Arkadaşlarla birlikte evde

9. Anne-baba durumu
1) ( ) Anne- baba birlikte 2) ( ) Anne-baba boşanmış 3) ( ) Baba ikinci evlilik yapmış ikinci eşiyle yaşıyor. 4) ( ) Anne vefat etmiş. 5) ( ) Baba vefat etmiş. 6) ( ) Diğer(belirtiniz).....

10. Ailenizin toplam aylık geliri ne kadardır?

1) ( ) 0-499 2) ( ) 500-999 3) ( ) 1000-1499 4) ( ) 1500-1999 5) ( ) 2000-2499 6) ( ) 2500-+

11. Yaşadığınız ev kime ait? 1) ( ) Kira 2) ( ) Bizim

12. Evinizde varsa yakınlarınız dâhil kaç kişi yaşıyorsunuz?

1) ( ) 3-4 2) ( ) 5-6 3) ( ) 7-8 4) 9 ve üzeri

13. Kaç kardeşsiniz?.....

14. Kardeşlerinizin eğitim durumu

	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum (Evli-Bekar)	Eğitim düzeyi
1)	……	…….	……	……..
2)	……	…….	……	……..
3)	……	…….	……	……..
4)	……	…….	……	……..
5)	……	…….	……	……..
6)	……	...…...	……	……...
7)	……	…….	……	……..
8)	……	…….	……	……..

15. Annenizin-babanızın, anneanne-dede ve babaanne-dedelerinizin eğitim düzeylerini işaretleyiniz

Eğitim düzeyi	Annem	Babam	Anneanne	Dede	Babaanne	Dede
Okur-yazar	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Ortaokul, ilköğretim	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Lise ve dengi	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Yüksekokul, üniversite	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Yüksek lisans, doktora	( )	( )	( )	( )	( )	( )

16. Annenizin-babanızın, anneanne-dede ve babaanne-dedelerinizin mesleğini işaretleyiniz.

Meslek	Annem	Babam	Anneanne	Dede	Babaanne	Dede
Ev Hanımı	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Memur	( )	( )	( )	( )	( )	( )
İşsiz	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Esnaf-Zanaatkâr	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Çiftçi	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Serbest Meslek (Doktor, Avukat, Mimar, Mühendis	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Akademisyen	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Geçici işlerde çalışıyor	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Başka (belirtiniz)…	( )	( )	( )	( )	( )	( )

Bölüm II: Sosyal ve Kültürel Sermayeye ilişkin Sorular

17. İleride yapmak istediğiniz meslek…….

18. Evde yararlanabileceğiniz kitaplık var mı?

1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

19. Aileniz okul araç-gereçlerinizi zamanında alıyor mu?

1) ( ) Evet 2) ( ) Bazen 3) ( ) Hayır

20. Düşük not aldığınızda ailenin tepkisi ne olur?

1) ( ) Nedeni konuşulur 2) ( ) Kimse ilgilenmez 3) ( ) Ceza verilir veya azar işitirim 4) ( )Diğer…

21. Bu lise türünü seçmenizi kim istedi?

1) ( ) Kendim istedim 2) ( ) Ailem istedi 3 ( ) Diğer(belirtiniz)……

22. Liseye yeniden başlama imkânınız olsaydı, hangi tür okulu tercih ederdiniz?

1) ( ) Düz lise 2) ( ) Meslek lisesi 2) ( ) Anadolu lisesi 3) ( ) Fen lisesi 4) ( ) İmam hatip lisesi

23. Aileniz veli toplantılarına düzenli olarak katılıyor mu?

1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

24. (Evet, ise) Genellikle veli toplantısına kimler katılır?

1) ( ) Annem 2) ( ) Babam 3) ( ) Ablam-Abim 4) ( ) Diğer……

25. (Hayır, ise) Ailenizin veli toplantısına katılmama nedeni nedir?

1) ( ) İşlerin yoğunluğu 2) ( ) öğretmenlerle iletişim kuramama 3) Ailemin veli toplantılarını önemsememesi 4) ( ) Diğer (belirtiniz)……..

26. Ailenizden toplantı haricinde okula gelen olur mu?

1) ( ) Evet 2) ( ) Bazen 3) ( ) Hayır

27. Okulda bir sorun olduğunda ailenizden okula gelen olur mu?

1) ( ) Evet 2) ( ) Bazen 3) ( ) Hayır

28. Velileriniz öğretmenlerinizin çoğunu tanıyor mu?

1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

29. Okulda yaptıklarınız aileniz tarafından genellikle sorulur mu?

1) ( ) Evet 2) ( ) Bazen 3) Hayır

30. Eğitiminize yönelik hedeflerinizin gerçekleşmesinden ne kadar umutlusunuz?

1) ( ) çok umutluyum 2) ( ) orta 3) ( )umutlu değilim 4) ( ) hiç umutlu değilim

31. Sizce gençlerin en önemli problemleri aşağıdakilerden hangisidir.

1) ( ) Ekonomik problemler
2) ( ) Sosyal problemler (insanların birbirlerine karşı önyargılı olması, insanlar arasındaki iletişimsizlik, yetişkinler tarafından değer görmemek, okullarda yaşanan şiddet)
3) ( ) Psikolojik problemler (sınav kaygısı, gençlerin duyarsızlaşması…)
4) ( ) Kültürel problemler (geleneksel baskılar, etik değerlerin hızla değişmesi…)
5) Diğer (belirtiniz)…….

32. Türkiye ve dünyadaki olayları en fazla aşağıdakilerden hangisi ile haberdar oluyorsunuz?

1) ( ) Gazete, kitap, dergi 2) ( ) Televizyon, radyo, internet 3) ( ) Aile 4) Arkadaşlarım 5) ( ) Okul, öğretmenler 5) ( ) Diğer(belirtiniz).....

33. Bir gazetede en çok ilgilendiğiniz konu nedir?

1) ( ) Gazete okumam 2) ( ) Spor sayfası 3) ( ) Magazin sayfası 4) ( ) Gazetenin ilk sayfası 5) ( ) Köşe yazıları 6) ( ) Ekonomi, İş, Ticaret 7) ( ) Siyasal haberler 8) ( ) Fal, Yemek tarifleri 9) Diğer(belirtiniz)……

34. TV'de en çok izlediğiniz programlar nelerdir?

1) ( ) Magazin programları 2) ( ) Spor programları 3) ( ) Diziler 4) ( ) Sinema 5) ( ) Belgesel 6) ( ) Yarışma programları 7) ( ) Tartışma programları 8) ( ) Diğer(belirtiniz)..…

35. Hiç şehir dışına çıktınız mı? 1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

36. (Evet ise) Ne amaçla çıktınız…….

37. Annenizin okuma alışkanlığı var mı? 1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

38. (Evet, ise) En çok hangi tür yayın okur?

1) ( ) Roman, Hikaye.. 2) ( ) Bilimsel kitaplar (makaleler, dergiler) 3) ( ) Magazin 4) ( ) işi ile ilgili kitaplar 5) ( ) Başka (belirtiniz)……

39. Babanızın okuma alışkanlığı var mı? 1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

40. (Evet, ise) En çok hangi tür yayın okur?

1) ( ) Roman, Hikaye.. 2) ( ) Bilimsel kitaplar (makaleler, dergiler) 3) ( ) Magazin 4) ( ) işi ile ilgili kitaplar 5) ( ) Başka (belirtiniz)……

41. Siz ne kadar sıklıkla kitap okursunuz?

1) ( ) Hiç okumam 2) ( ) Haftada yaklaşık bir kitap 3) ( ) Ayda birkaç kitap 4) ( ) Yılda birkaç kitap 5)Başka (belirtiniz)……

42. Hangi tür yayın okursunuz?

1) ( ) Sadece ders kitapları 2) ( ) Bilimsel kitaplar (makaleler, dergiler) 3) ( ) Roman, Hikaye.. 4) ( ) Magazin 5) ( ) Diğer (belirtiniz)……

43. Evinizde yaklaşık olarak toplam kaç kitap vardır?.....

44. Okuduğunuz kitaplarla ilgili aile içi paylaşımlarda bulunuyor musunuz?

1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

45. Derslerinizi çalışırken aileniz size yardım ediyorlar mı?

1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

46. (Evet, ise) Genellikle kim yardım eder?

1) ( ) Annem 2) ( ) Babam 3) ( ) Ablam 4) ( ) Abim 5) ( ) Diğer(belirtiniz)..…

47. Eğitim sürecinizde en büyük desteği kimlerden alıyorsunuz?

1) ( ) Ailem 2) ( ) Öğretmenler 3) ( ) Arkadaşlar 4) ( ) Diğer(belirtiniz)……

48. Evinizde daha çok hangi tür kitaplar var?

1) ( ) Ansiklopedik 2) ( ) Bilimsel 3) ( ) Roman 4) ( ) Dini 5) ( ) Başka (belirtiniz)….

49. Aşağıdaki etkinlikleri ne sıklıkla yapıyorsunuz?

	Haftada birkaç kez	Ayda birkaç kez	Altı ayda birkaç kez	Yılda birkaç kez	Hiç gitmem
Futbol maçı	( )	( )	( )	( )	( )
Arkadaş sohbeti	( )	( )	( )	( )	( )
Tiyatro	( )	( )	( )	( )	( )
Sinema	( )	( )	( )	( )	( )
Kütüphane	( )	( )	( )	( )	( )
Resim sergisi	( )	( )	( )	( )	( )
İnternet cafe	( )	( )	( )	( )	( )
Facebook	( )	( )	( )	( )	( )

50. Yaz tatillerini genellikle nasıl ve nerede geçiriyorsunuz?.....

51. Genel olarak yaşamınızdan memnun musunuz?

1) ( ) Çok mutluyum 2) ( ) Orta 3) ( ) Az 4) ( ) Hiç mutlu değilim

52. Herhangi bir müzik aleti çalabiliyor musunuz?

1) ( ) Evet Türü…… 2) ( ) Hayır

53. Boş zamanınızı nasıl değerlendirirsiniz?.....

54. Ailenize göre nasıl bir öğrencisiniz?

1) ( ) Başarılı 2) ( ) Zeki, çalışmayan 3) ( ) Tembel, ilgisiz, okumaz 4) ( ) Diğer(belirtiniz)…….

55. Ailenizin tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?

a) ( ) Aşırı sert ve otoriter aile b) ( ) Aşırı hoşgörülü aile c) ( ) Aşırı koruyucu aile d) ( ) Tutarsız aile e) ( ) Demokratik aile

56. Boş zamanlarınızı değerlendirmede belirleyici olan nedir?

1) ( ) Derslerim 2) ( ) Ailem 3) ( ) Arkadaşlarım 4) ( ) Diğer(belirtiniz)……..

57. Ailenizde okula devam etmenizi gereksiz gören var mı? 1) ( ) Hayır 2) ( ) Evet

58. Yılsonu ağırlıklı not ortalamanız aşağıdakilerden hangisidir?

1) ( ) 0-2.49 arası 2) ( ) 2.50-3.49 3) ( ) 3.50-5.00

59. İlköğretim mezuniyet not ortalamanız

1) ( ) 0-2.49 arası 2) ( ) 2.50-3.49 3) ( ) 3.50-5.00

60. Okulun kütüphanesini kullanıyor musunuz?

1) ( ) Genellikle kullanırım 2) ( ) Bazen kullanırım 3) ( ) Hiç kullanmam 4) Diğer (belirtiniz)….

61. Günlük hangi gazeteyi okursunuz?.....

62. Genellikle hangi TV kanalları seyrediyorsunuz? Üç taneyi belirtiniz…….

Ağıdaki soruları durumunuza en uygun olanı seçiniz.

		Evet	Kısmen	Hayır
63	Okuldaki başarı durumunuzla ailenizin ilgilenmesini ister misiniz?	( )	( )	( )
64	Ailenizde güncel olaylar, toplumsal konular ve haberler hakkında konuşulur mu?	( )	( )	( )
65	Aileyi veya sizi ilgilendiren konularda görüşünüz sorulur mu?	( )	( )	( )
66	Aile üyelerinden sürekli eleştiri alır mısınız?	( )	( )	( )
67	Bireyin ailenizdeki konumu cinsiyete göre farklılık gösteriyor mu?	( )	( )	( )
68	Aileniz her zaman yeteneklerinizi ortaya çıkarma fırsatı sağlıyor mu?	( )	( )	( )
69	Ailenizin sizi yetiştirme tarzından memnun musunuz?	( )	( )	( )

Aşağıdaki sorulara hangi düzeyde katıldığınızı işaretleyiniz.

		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Fikrim yok	Katılmıyorum	Tamamen katılmıyorum
70	Okuldaki başarı ya da başarısızlığın en önemli faktörü ailedir.	( )	( )	( )	( )	( )
71	Türkçeyi konuşan ailelerde yetişen bireyler okulda avantajlı konumda olur.	( )	( )	( )	( )	( )
72	Kadınlar da dışarıda çalışarak eve kazanç getirmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
73	Kültürümüzün bütün yönleri yaşadığımız çağa uygun hale getirilmelidir.	( )	( )	( )	( )	( )
74	Hayatımda önemli kararlar alabilme gücüne sahibim.	( )	( )	( )	( )	( )
75	Hayatımda önemli değişiklikler yapabileceğime inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
76	İnsanlarla rahat bir şekilde iletişim kurabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
77	Okulun bana önemli beceriler kazandırdığına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
78	Öğretmenlerimle problemlerimi paylaşabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
79	Bu eğitim sisteminden memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
80	Öğretmenlerimden genel olarak memnunum.	( )	( )	( )	( )	( )
81	Bu okulun yeteneklerimi ortaya çıkarma fırsatı sağladığına inanıyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
82	Kendimi bu okulda güvende hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
83	Öğretmenlerimin benimle yeterince ilgilendiğini	( )	( )	( )	( )	( )

	düşünüyorum.					
84	Öğretmenlerimin daima farklı fikirlere açık olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
85	Öğretmenlerimin daima adil olmaya çalıştığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
86	Başarılı olmak için bütün öğrenciler aynı fırsatlara sahip olduğunu düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
87	Gelenek ve göreneklerimizi sürekli yaşamak istiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
88	İçinde yetişmiş olduğum kültür, başarılı bir eğitim için önemli katkılar sağladı.	( )	( )	( )	( )	( )

89. Diğer öğrencilere göre başarılı olabilmen için dezavantajlı konumda olduğunu düşünüyor musunuz? 1) ( ) Evet 2) ( ) Hayır

90. Eğitim sürecinizde en çok kimi kendinize örnek aldınız? Belirtiniz…….....

91. Dershaneye gidiyor musunuz? a) ( ) Evet b) ( )Hayır

92. Dershane seçiminizde belirleyici olan temel faktörü belirtiniz…….

93. Herhangi bir yerden burs alıyor musunuz? a) ( ) Evet b) ( ) Hayır

94. Eğer burs alıyorsanız burs imkânına nasıl ulaştınız?

a) ( ) Ailem aracılığıyla b) ( ) Okul aracılığıyla c) ( ) Arkadaş aracılığıyla d) ( ) STK, gönüllü kuruluşlar vb. aracılığıyla e) ( ) Diğer(belirtiniz)….....

95. Eğitimdeki başarısızlığınızda aşağıdakilerden hangilerinin etkili olduğunu önem sırasına göre ilk 5 tanesini numaralandırınız? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

1) ( )Ailemdeki huzursuzluklar nedeniyle
2) ( )Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemlerini bilmediğimden
3) ( )Bazı derslerde yeteneğim olmadığından
4) ( )Çalışmalarımın takdir edilmeyişinden
5) ( )Başaramayacağıma inandığım derslere çalışmak istemediğimden
6) ( )Sınıfımızın çok kalabalık olmasından
7) ( )öğretmenlerin ilgisizliği
8) ( )Uzun süre öğretmensiz kaldığımdan
9) ( )Öğretmenlerimin dersleri monoton biçimde anlatmalarından
10) ( )Bu okulu sevmediğimden
11) ( )Ders dışı konularla ilgilendiğimden
12) ( )Bana ait çalışma odam olmadığından
13) ( )Anlayamadığım konularda öğretmene soru sormaktan çekindiğimden
14) ( )Dışarıda başka işte çalıştığımdan
15) ( )Ön bilgilerin yetersiz olduğundan
16) ( )Diğer (belirtiniz).....

Kaynakça

Aktay, Y. (2010). Pierre bourdieu ve bir maxwell cini olarak okul. *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi* (Ed: T. Bora ve K. Koçak), (Der: G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan), (2. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Alpaydın, Y. (2008). Türkiye'de yoksulluk ve eğitim ilişkileri. *İlem Yıllık, 3* (3), 49-64.

Altay, A. (2007). Bir kamu malı olarak sosyal sermaye ve yoksulluk ilişkisi. *Eğe Akademik Bakış, 7* (1), 337-362.

Ayalp, B. K. (2010). Sosyal sermaye ve değer ilişkisi: özel bir lise örneği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydemir, M. A. (2011). *Sosyal sermaye: Topluluk duygusu ve sosyal sermaye araştırması*. Konya: Çizgi Kitapevi.

Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). Güven ağ bağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12* (1), 27-56.

Beydoğan, H. Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 7* (1), 75-90

Bourdie, P. (1986). The forms of capital. (Ed.*), Handbook of theory and research for the sociology of education* (Ed: J. G. Richardson). New York: Greenwood Press, pp. 241-258.

Bourdieu, P. (1989). Social Space and symbolic power. *Sociological Theory***,** 7 (1), 14-25.

Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1996). *Reproduction in education, society and culture* (*Translated from the French by R. Nice)*, Londra: Sage Publication.

Bourdieu, P (2006). *Pratik nedenler* (Çev: H. U. Tanrıöver). (2. baskı). İstanbul: Hil Yayınları.

Bourdieu, P ve Wacquant, L. J. D. (2003). *Düşünümsel bir antropoloji için cevaplar*. (Çev: N. Öktem). İstanbul: İletişim Yayınları.

Calhoun**,** C. (2007). Bourdieu sosyolojisinin anahatları. *Ocak ve zanaat: Pierre Bourdieu derlemesi*. (Ed: T. Bora ve K. Koçak). (Der. G. Çeğin, E. Göker, A. Arlı, Ü. Tatlıcan), İstanbul: İletişim Yayınları.

Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity -coleman study (EEOS).* Codebook and study report. ICPSR Inter-university Consortium for Political and Social Research.

Coleman, J. (1988). Beşeri sermayenin yaratımında sosyal sermaye. *sosyal Sermaye – kuram, uygulama, eleştiri* (Der: M.M. Şahin ve A.Z. Ünal).İstanbul: Değişim Yayınları.

Coleman, J. (1994). *Fountations of social theory*. Cambridge MA: Belknap Press.

Cohen, D. ve Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik: kuruluşların sosyal sermayesi* (Çev: A. Kardam). İstanbul: MESS Yayınları.

Coşkun, M. K; Ünal, B. (2006). Kültürel sermaye, eğitim ve eşitsizliğin yeniden üretimi. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, 9* (1),24-44.

Cueto, S. and Others. (2005). Social capital and education outcomes in urban and rural Peru. *Young Lives. Working Paper* 28. http://www.younglives.org.uk/publications/WP/social-capital-and-education-outcomes-in-urban-and-rural-peru (Erişim tarihi: 5. 11. 2013).

Çıngı, H. (2007). Türkiye genelinde ilk ve ortaöğretim olanaklarının incelenmesi ve belirlenen aksaklıklara çözüm önerilerinin getirilmesi. *TÜBİTAK Projesi*, Proje No: 106K077

De Graaf , N. D; De Graaf, P. M**;** Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the netherlands: a refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, *73* (2),. 92-111

Demir, S. A. (2011). Aile ve sosyal sermaye ilişkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(4), 897-915

Dika, S. L. (2003). The effects of self-processes and social capital on the educational outcomes of high school students. Unpublished Doctorate Thesis. Virginia Polytechnic Instituteand State University.

Dijkstra, A. B.; Veenstra, R. and Peschar, J. L. (2003). Social capital in education: functional communities around high schools in the netherlands. *Creation and Returns of Social Capital* (Ed: H. Flap and B. Voelker). London and New York: Routledge. pp. 119-144.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: the impact of status cultural participation on the grades of U.S. high school students. *American Social Review, 47* (2), 189-201.

Dinçer, M. A. ve Kolaşin, G.U. (2009). Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. *Eğitimde Eşitlik Politika Analizi ve Öneriler, Eğitim Reformu Girişimi*. İstanbul Sabancı Üniversitesi, Açık Toplum Enstitüsü

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, *37*(1), 15-24.

Ekinci, A. (2008). Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Eğitim Bir-Sen Şanlıurfa Şubesi. (2010). Şanlıurfa'da ortaöğretim sorunları ve çözüm önerileri paneli. Şanlıurfa: Elif Matbaası.

Eğitim-Sen (2013). Şanlıurfa'da Eğitim Sorunları Raporu. Şanlıurfa Eğitim-Sen Şubesi

Ferlander, S. (2007). The importtance of different forms of social capital for health. *Acta Sociologia*, *50* (2), 115-128.

Field, J. (2008). *Sosyal Sermaye* (Çev: B. Bilgen, B. Şen (2. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Fukuyama, F. (2002). Sosyal Sermaye. *Türkiye Günlüğü*, *2*(71), 31-41.

Fukuyama, F. (2005). Güven: sosyal erdemler ve refahın yaratılması. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Fukuyama, F. (2009). *Büyük çözülme: insan doğası ve toplumun yeniden oluşturulması* (Çev: H. Kaya). (2. baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.

Güney, A. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin akademik başarıları ile algılanan aile yapısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). Türkiye'de Milli Eğitim sistemi: yapısal sorunlar ve öneriler. www.setav.org (Erişim tarihi: 11.12.2013).

Hanifan, L. J. (1916). The rural school community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 1 (67), 130-138.

Hanushek, E. A. and Lindseth, A. A.(2009). *schoolhouses, courthouses, and statehouses: solving the funding-achievement puzzle in america's public schools. Princeton University Press.*

Haralambos, M; Heald, R. M and Halborn, M. (1995) *Sociology: tehemes and perspectives* (4th. edition). Collins Educationals.

Harriss, J ve De Renzio, P. (2010). Sosyal sermaye kavramı: 'Kayıp halka' mı? yoksa analitik olarak mı kayıp?. *Sosyal sermaye – kuram, uygulama, eleştiri* (Der: M. M. Şahin ve A. Z. Ünal. İstanbul: Değişim Yayınları.

Horvat, E.M.; Weininger, E.B. and Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent social capital. *American Educational Research Journal, 40* (2), 319–351.

Hurn, C. J. (1993). The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education (3. edition). Boston: Allyn and Bacon.

Israel, G.D; Beaulieu, L.J. and Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology, 66* (1), 43–68.

Iyer, S.; Kitson, M. And Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Recional Studies, 39* (8),1015-1040.

İnal, K. (2009). Kültür, kimlik ve dil: Pedagojide ötekinin dilsel hakları. 30-31 Mayıs , Anadilde Eğitim Sempozyumu.

Katsilis, J. ve Rubinson, R. (1990). Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of greece. *American Sociological Rewiew, 55*(2), 270-279

Kıral, B. Ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. 2. İnternational Conference on New Trends in Education and Their İmplications. Türkiye: Antalya.

Krishna, A. and Shrader, E. (2002). The social capital assessment tool: design and implementation. *Understanding and Measuring Social* (Ed: C. Grootaert and T. V. Bastelaer).Washington: The World Bank, pp. 17-40.

Layder, D. (2006). *Sosyal teoriye giriş* (Çev: Ü. Tatlıcan). İstanbul: Küre Yayınları.

Lin, N. (1999). Social networks and status attainment. *Annual Review of Sociology,1* (25), 467-487

Lin, N. (2001). *Social capital: a theory of social structure and action*. USA: Cambridge University Press.

Manconduit, C. A. (2007). Identifiable factors which measure the ımpact of social capital within schools. A Dissertatation Presented to the School of Gradute Studies Department of Educational Leadership. Administration and Foundations Indiana State University.

Marshall, K. (1993). Teachers and schools-what makes a difference: A principal's perspective. *Daedalus, 122*(1),209-242.

Milli Eğitim İstatistikleri (2012-2013). http://www.meb.gov.tr (Erişim tarihi: 3.5.2013).

Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev: S. Özge). (5. baskı). Ankara: Yayın Odası Yayınları.

Nzamutuma, I. (1992). Family backround and student achievement: a consederation of financial, human and social capital in the context of Rwanda. A Dissertation Sumitted to Michigan State University.

Olate, R. (2003). Local ınstitutions, social capital and capabilities: challenges for development and social ıntervention in Latin America. *Center for New Institutional Social Sciences Seminars*, Washington University in St Louis.

OECD. (2001). The well-being of nations: the role of human and social capital. Centre for Educational Research and Innovation.

Özbaş, M. (2013). Genel lise ve fen lisesi öğrencilerinin ortaöğretimde fırsat ve imkân eşitliğine yönelik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(10), 1-18.

Özdemir, A. (2007). Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerinde bir uygulama. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Özuğurlu, A. (2006). Sosyal sermaye: kamunun trajedisi ya da emeğin sömürgeleştirilmesinde yeni bir eşik. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 6* (12), 188-213.

Pakır, F. (2006). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olan lise türünün öğrencilerin üniversite giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı

Parcel, T.L and Dufur M.J. (2001). Capital at home and at school: effects on student achievement. *Social Forces*, 79 (3),881-911.

Plagens, G. K. (2003). Social capital and school performance: a local-level test**.** *American Political Science Association Annual Conference*. August 28-31. http://eric.ed.gov/?q=Social+capital+and+school+performance%3a+A+local-level+test&id=ED481427 **(**Erişim tarihi:17.9.2013).

Polat, S. (2009). Akademik başarısızlığın toplumsal eşitsizlik temelinde çözümlenmesi. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi***,** 7 (25),46-61.

Portes, A. and Landolt, P. (2000). Social capital: promise and pitfalls of its role in development. *Journal of Latin America Studies*, *2* (2), 529-547.

Putnam, R. (1993). Making democracy work: civic traditions in modern Italy. *Princeton University Press.*

Putnam, R. (2000). *Bowling alone***.** New York: The Brookings Institution Press.

Robinson, R. V. (1984). Reproducing class relations in industrial capitalizm. *American Sociological Revev, 2* (49), 182-196.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology, 35* (4), 893-912.

Stanton-Salazar, R. and Dornbusch, S. (1995). Socail capital and the reproduction of inequality: ınformation networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of Education, 68* (2), 116-135.

Siissiainen, M. (2000). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. Paper Present at ISTR Fourth International Conference "The Third Sector: For What and For Whom?", Trinity College, Dublin, Ireland.

Şan, M. K ve Şimşek, R. (2001). Sosyal sermaye kavramının tarihsel-sosyolojik arka planı. *Akademik İncelemeler Dergisi, 6* (1), 87-110.

Şan, M. K. (2008). Türkiye'de sosyal sermaye kaybının dini görünümleri. *Bilgi,* 10(1),74-98.

Şanlıurfa Kent Konseyi Eğitim Çalışma Grubu Raporu. http://www.sanliurfakentkonseyi.com/menu.asp?id=61 (Erişim tarihi: 29.09.2013).

Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü, Kızların orta öğretimde okullaşması okul yöneticileri araştırma raporu. http://urfamemarge.gov.tr/?Syf=26&Syz=80380 (Erişim tarihi: 29.09.2013).

Şenkal, A. (2008). Sosyal sermaye ve bölgesel kalkınma ilişkisi-Max Weber'in perspektifinden bir değerlendirme. *"İş, Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 10* (1), 118-143.

Şentürk, İ. (2008). Neoliberalizm ve eğitim politikalarına yansımaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,11* (2),73-98.

Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, (171), 156-166.

Teachman, J.D; Paasch, K and Carver, K. (1996). Social capital and dropping out of school early. *Journal of Marriage and Family, 58* (3), 773–83.

Teddlie, C. and Reynold, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School improvement*, *12* (1), 41-82.

Tesconi, C. A. (1995). *Good schools: the policy environment perspective*. New Jersey: Hampton Press.

Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye. Ankara*: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 8* (32), 556-573

Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri. (Elazığ İli Örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya:,* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. İstanbul: İdeal&Kültür Yayıncılık.

Türkiye Cumhuriyeti Devlet Planlama Teşkilatı ve Dünya Bankası Refah ve Sosyal Politika Analitik Çalışma Programı. (2010) Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği, *Çalışma Raporu* Sayı:4

TÜİK (2011). Seçilmiş göstergelerle Şanlıurfa, http://www.tuik.gov.tr (Erişim tarihi: 07.09.2013).

TÜİK (2013). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2012. Ankara: TÜİK Matbaası.

Tüylüoğlu, Ş. (2006). Sosyal sermaye, iktisadi performans ve kalkınma: bir yazın taraması. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 6* (12), 14-60

Tüysüz, N. (2011). *Sosyal sermayenin ekonomik gelişme açısından önemi ve sosyal sermaye endeksinin hesaplanması*. T.C Kalkınma Bakanlığı, Yayın No: 2827.

Uğuz, H. E. (2010). *Kişisel ve kurumsal gelişmeye farklı bir yaklaşım: sosyal sermaye*. Ankara: Orion Kitabevi.

Winter, I. (2000). Towards a theorised understanding of family life and social capital. *Working Paper* 21. Australian Institute of Family Studies.

Woolcock, M. (1998). social capital and economic development: toward a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society, 27* (2), 151-208.

Woolcock, M. and Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory. *Research and Policy,*15 (2), 225-249.

Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *ISUMA*, Printemps,11-17.

Yanıklar, C. (2010). Kültürel sermaye, eğitim ve toplumsal tabakalaşma: Pierre Bourdieu'nün yeniden üretim kuramına eleştirel bir bakış. *Sosyoloji Dergisi, 3* (22), 125-137

İnternet kaynakları

EARGED http://yegitek.meb.gov.tr/earged/

ÖSYM http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/311268.asp)

http://www.socialcapitalresearch.com/literature/contemporary-authors.html (Erişim tarihi: 10.11.2013).

http://www.socialcapitalresearch.com/literature/definition.html (Erişim tarihi: 14.11. 2013).

http://tez2.yok.gov.tr/ (Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi)

http://www.socialcapitalresearch.com/ (Social Capital Research)